Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte ...



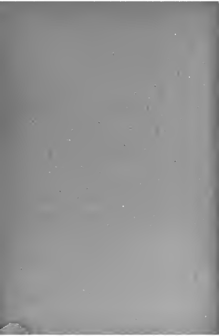
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN





LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN





NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITTERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND RICHARD RICHTER

ZWEITER BAND

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1898

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

RICHARD RICHTER

ERSTER JAHRGANG 1898

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1898



VERZEICHNIS DER MITARBEITER.

Alfred Baldamus in Leipzig (283 397).
Alfred Biese in Coblenz (66)
Karl Boethke in Thorn (370)
Anton Chlebowski in Braunsberg (339)
Harry Dencke in Berlin (38).
Paul Dörwald in Ohlau (48 166 550)
Franz Fauth in Höxter (151 484)
Ernst Gast in Dessau (323).
Paul Glässer in Leipzig (26)
Friedrich van Hoffs in Coblenz (495)
Ferdinand Hornemann in Hannover (545)
Otto Immisch in Leipzig (241).
Oskar Jäger in Cöln a. Rh. (262)
Otto Kaemmel in Leipzig (16 122)
Karl Lamprecht in Leipzig (118).
Karl Landmann in Darmstadt (204)
Albert Lorscheid in Wollstein (448)
Theodor Matthias in Zittau (496)
Wilhelm Münch in Berlin (177)
Friedrich Paulsen in Berlin (129)
Hermann Peter in Meißen (295)
Robert Petersen in Wilhelmshaven (318)
Heinrich Pudor in Aschendorf (Hannover) (442)
Alfred Rausch in Halle a. S. (457)
Karl Reichardt in Wildungen (442)
Otto Richter in Leipzig (233)
Richard Richter in Leipzig (95 164 383)
Wilhelm Rössler in Frankfurt a. M. (383 464 457)
Walther Rose in Leipzig (227 428)
Max Schneidewin in Hameln (537)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (375)
Otto Schulze in Gera (350)
Ernst Schwabe in Meißen (1 491)
Konrad Seeliger in Zittau (79)
Max Siebourg in Bonn (415).
Theodor Sorgenfrey in Neuhaldensleben (217).
Alwin Stier in Cöthen (381)
Paul Vogel in Schneeberg (271)
Johannes Volkelt in Leipzig (65)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (143 194)
Richard Wagner in Dresden (518)
Ulrich Zernial in Berlin (447).
Theobald Ziegler in Straßburg i. E. (289)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (138 328)

INHALT

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1898 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

LATEINISCHE UND GRIECHISCHE PRÜFUNGSAUFGABEN SÄCHSISCHER SEKUNDANER VOR SIEBZIG JAHREN

Von Ernst Schwabe.

Eine zusammenfassende Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens, besonders nach seiner inneren Seite hin, liegt bis heute noch nicht vor, ja selbst eine wissenschaftlich angelegte Sammlung der in Geltung gewesenen und noch geltenden Schulordnungen und Ministerialerlasse, wie sie Preußen an seinem Wiese-Kübler besitzt, ist noch nicht unternommen worden. Und doch wäre die Lösung beider Aufgaben umsomehr zu wünschen, als sich aus den gewonnenen Ergebnissen mit Sicherheit erweisen lassen würde, was heutzutage nur als allgemeines Gefühl besteht, daß nämlich das sächsische Gelehrtenschulwesen, besonders in früheren Jahren, seine Eigenart sorgfältig zu schützen gesucht und manches Gute früherer Zeit, wo eine freiere Bewegung im wissenschaftlichen Schulbetrieb üblich war, auch heute noch sich zu bewahren gewußt hat.

Wenngleich nach dem Verblühen des Humanismus auch in Sachsen ein tiefer Niedergang der klassischen Studien nicht ausblieb, so wurden doch hier die alten Traditionen treuer bewahrt als sonst. Der Stand der kursächsischen Kandidaten der Theologie, der in die oft dornige und langwierige Zeit seines Hauslehrertums einen wohlgefüllten Schulsack mit hinausnahm, versorgte fast ganz Norddeutschland mit 'Informatoren' und war überall wegen seiner gediegenen Kenntnisse wohl gelitten. Auch über die schlimmsten Zeiten, um die Wende des 17. Jahrhunderts, sind die sächsischen Gelehrtenschulen, trotz vieler Klagen im einzelnen, leidlich weggekommen, und als am Anfange unseres Jahrhunderts die klassischen Studien wieder empor gingen, nahmen auch die sächsischen Gymnasien einen fröhlichen Aufschwung. Von früherher hatte man noch ein stattliches Teil guter formaler Bildung mitgebracht und strebte dies eifrig zu mehren. Freilich in etwas anderer Richtung als bisher. Denn der neuhumanistische Betrieb der klassischen Sprachen klopfte auch in Sachsen an, und wenngleich die Anhänger des formalistischen Prinzips, vor allem Gottfried Hermann, sich ernstlich dagegen wehrten, so gewann doch August Boeckhs, und damit schließlich Friedrich August Wolfs Schule unter den sächsischen Gymnasiallehrern und in dem sächsischen Gymnasialbetrieb langsam an Boden. Das Charakteristische jener Umwälzung, die man Neuhumanismus nennt, die Ausbreitung des griechischen Unterrichtes und die Heranziehung der klassischen Realien, hielt auch in Sachsen seinen Einzug. Auch das Lateinische, der

Hauptgegenstand des damaligen Unterrichts, wurde von den Neuerungen betroffen die formale grammatische Seite, die bis dahin allein gegolten hatte, fand ihre Einengung und Ergänzung in dem Hereinziehen realer und ästhetischer Elemente in den Unterricht.

Ohne Kampf ging dies freilich nicht ab, da die Vertreter der älteren Richtung nicht gewillt waren, den so lange allein behaupteten Boden aufzugeben. Mit Energie suchte man sich zu schützen und, da man gegen die neuen Ideen nicht aufkommen konnte, in vielen anderen Dingen die hergebrachte Art zu bewahren, vor allem sich der neuen Erfindung der sorgfältig abgegrenzten Lehrpensa und des Abiturientenexamens zu erwehren, dessen Nachteile besonders von den Schulmännern beklagt wurden, die aus sächsischen in preußische Dienste übergetreten waren (Paulsen II², p 419). Dieses Festhalten an der alten Weise hat denn auch seine gesetzliche Fixierung in der Schulorganisation von 1812 für die Fürstenschule Meißen (vgl. Flathe, St. Afra, S 338) gefunden

Jedoch lassen sich auch in dieser, wenngleich noch dem alten Formalprinzipe huldigenden Schulordnung mancherlei Spuren des neuen Geistes erkennen. Vor allem finden wir, dass die Erfüllung gewisser scharf präzisierter Forderungen, auch in den klassischen Sprachen, die Bedingung für das Aufrücken der Schüler in höhere Klassen ausmachte. Es lohnt sich wohl, einmal diese Forderungen nach ihrer pädagogisch-technischen Seite hin zu prüfen und mit Beispielen zu belegen und damit einen kleinen Beitrag zur Erledigung unseres ersten Desideratums beizusteuern. Aus einem Vergleiche mit dem, was heutzutage üblich und den Lehrern geläufig ist, läßt sich vielleicht auch manches lernen

Ich wähle als Prüfungsobjekt die Forderungen, die man beim Übergange von Sekunda nach Prima in den klassischen Sprachen stellte. Denn wir sind in der glücklichen Lage, an den Prüfungsaufgaben der afranischen Sekundaner, die J G Kreyßig, zweiter Professor und Ordinarius der Sekunda, während eines Drittel-Jahrhunderts seinen Leuten gestellt[1]) hat, genau den nachzukommen und das abzuschätzen, was man damals von einem angehenden Primaner verlangte. Leider reicht die 'Sammlung der Schülerarbeiten' nicht in die Epoche 1816—1847 zurück, sodaß uns der Maßstab fehlt, nach dem die damaligen Leistungen abgeschätzt wurden

Nach Flathe, St Afra, S 322 ff bestanden die Sekundaneraufgaben in a) der Angabe der Hauptgedanken zu einer lateinischen Elegie, b) einem griechischen Pensum und c) einem Thema zu einer lateinischen Abhandlung mit Angabe der Disposition Sie sind also den in Pforte gestellten ganz gleich, vgl Paulsen II², p 408. Diese Prüfung erfolgte jährlich zweimal und hieß Frühlings- und Herbstexamen.

Dem entsprechen nun (mit einer unten zu erwähnenden Erweiterung) die Kreyßig'schen Aufgaben, die mit dem Jahre 1816 beginnen, auf das genaueste

[1]) In drei handschriftlichen Bänden auf der Bibliothek der Fürsten- und Landesschule zu St Afra (Meißen) Geschenk des Sohnes.

Mit feiner und zierlicher Gelehrtenhandschrift hat er jedesmal sorgfältig das zusammengestellt, was er von seinen Sekundanern verlangte und erwartete. Dazu hat er (wenigstens was die lateinische Elegie und das griechische Scriptum angeht) das hinzugefügt, woran man am besten messen kann, wie hoch seine Forderungen gingen: einen genauen deutschen Text mit sorgfältiger Angabe des 'Gegebenen', sei es an Vokabeln und Winken für den fremdsprachlichen Ausdruck, sei es an Beziehungen zu gelesenen Stellen, vor allem aus den lateinischen Dichtern.

Die Angaben über die Themen der lateinischen Aufsätze können wir nur kurz fassen. Denn ein Vergleich mit den gegenwärtigen Zuständen ist ausgeschlossen und eine Wiederbelebung dieser Art von Aufgaben ist nicht zu erwarten. Die Kreyfsig'schen Themen sind meist räsonnierenden Inhalts und haben nur ganz allgemeine Beziehungen zum Inhalt der Klassenlektüre — eine sichere Hindeutung auf einen noch sehr intensiven und ausgedehnten Betrieb des Lateinischen, der den Schülern schon frühe eine gewisse Gelenkigkeit in der Handhabung des lateinischen Ausdrucks verlieh und sie befähigte, auch derartige Themen befriedigend zu behandeln. Im Frühjahre 1835 hieß das Thema: Aetas puerilis, iuvenilis, virilis et senilis cum quattuor anni tempestatibus, vere, aestate, auctumno et hieme ita comparetur, ut in singulis et animi et corporis ratio habeatur. Im Herbste desselben Jahres wird zur Bearbeitung gestellt: Parcus temporis usus tribus maxime facultatibus (rebus) cernitur, primum, ut omnia tempore opportuno peragas, deinde, ut ne minimam quidem temporis partem otiose praetermittas, denique ut certum in rebus omnibus agendis consilium sequaris. In der Regel begnügte sich K. mit diesen kurzen Angaben, bisweilen aber sind sie auch weit ausführlicher, vor allem die Einleitungen und Schlufsgedanken ganz ausgearbeitet, während die eigentliche argumentatio nur in ihrer Disposition angegeben wurde. So z. B. in einer Aufgabe vom Frühlingsexamen von 1832: Num Sallustius vera de Philaenorum morte voluntaria tradiderit, exponatur. Die gestellte Frage wird dort mit großer Gelehrsamkeit bejaht und das Urteil durch eine geschickte Begründung gestützt. Ein andermal, Frühjahrsexamen 1816, soll de munere suscepto rite ineundo geschrieben, oder im Herbste desselben Jahres: Cur Graeci artium ac litterarum scientia tantopere excelluerint, abgehandelt werden. Zu beiden Themen finden sich sorgfältig durchgefeilte Skizzen, die früher die Freude eines Moritz Seyffert und eines Galbula (wenn man ihn in dieser Verbindung nennen darf) ausgemacht hätten und gewissermaßen als Typus jener vergangenen Art von Aufgaben gelten können.

Das Gleiche gilt auch von den Versifikationsaufgaben, von denen Kreyfsig selbst in einem heute ebenfalls schon selten werdenden Büchlein (Silvulae Afranae, Misenae 1842) die nach seiner Ansicht am besten gelungenen zusammengestellt hat. In diesen Gedichten klingt noch einmal die altsächsische Fertigkeit, auch lateinisch das zierlich ausdrücken zu können, was das Herz bewegte, wieder. Mit ungewöhnlicher Präsenz des Wissens werden scheinbar ohne große Kunst die mannigfaltigsten Stellen der römischen Dichter heran-

gezogen und in das neue Ganze eingefügt. Daſs dem damaligen Philologen die lateinische Dichterwelt des Altertums in Fleisch und Blut übergegangen war, war eigentlich selbstverständlich Aber auch die neulateinischen Poeten sind Kreyſsig wohlbekannt. An der Grazie der Italiener, an des Hugo Grotius unvergleichlicher Kunst und nicht am wenigsten an den Werken deutscher Dichter lateinischer Zunge, wie sie in den Delitiae poeseos Germanicae uns gesammelt vorliegen, hat er sich fleiſsig weitergebildet mit einem glücklichen Talente leichter Formengebung, um das ihn die Nachwelt beneiden könnte, wenn sie sich aus lateinischen Versen noch etwas machte Seine Stoffe entnahm Kreyſsig nicht etwa den Alten allein, sondern er schloſs sich im Inhalt vielfach an die Modernen an, traf den Ton der Lessing'schen, Kästner'schen und Jacobs'schen Epigramme mit groſsem Glück und wagte sich sogar daran, das Gedicht Inkle und Yariko von Gellert (Hempelsche Ausgabe S 17) in einer de serva Americana betitelten Elegie von 27 Distichen seinen Schülern als Aufgabe vorzulegen Am glücklichsten trifft Kr den Ton des Ovid und der Elegiker, denen er auch das meiste entnommen hat Vergil nachzuahmen gelingt ihm weniger, und auch die beiden Hochzeitslieder, die sich an die Catull'schen Epithalamien anlehnen, sind vergleichsweise matt. Von Horaz hat Kr die Satiren und Episteln glücklich nachgebildet, in den lyrischen Ton der Oden dagegen kann er sich nicht ebenso leicht hineinfinden, und die dem carmen saeculare nachgeformten Oden und Carmina zu Ehren festlicher Gelegenheiten atmen etwas von der feierlichen Würde und Langweiligkeit, die solchen Festkantaten so leicht anhaftet. Im groſsen und ganzen wird man aber diesem Nachfahren einer glänzenden Vergangenheit lateinischer Dichtkunst hohes Lob zollen müssen Man sieht aus diesen Versen, daſs Kreyſsig mit Nutzen zu Gottfried Hermanns Füſsen gesessen und sich auch von der formalen Seite[1] der Vorzüge des Meisters so manches gut und glücklich zu eigen gemacht hat.

Dieses schöne Talent fand nun eine günstige Gelegenheit sich zu bethätigen und fruchtbringend auf eine groſse Schar begabter und fleiſsiger Schüler einzuwirken Denn lateinische Verse zu machen war stets auf den Fürstenschulen mit Liebe gepflegt worden und auch die Neuorganisation von 1812 legte auf diese Übungen hohen Wert. Man wird nun annehmen dürfen, daſs die damaligen Sekundaner sich schon 3—4 Jahre mit dem Anfertigen von Versaufgaben beschäftigt hatten Aber trotz dieser ausgiebigen Lehrzeit sind die damals von Kr geforderten Leistungen sehr hoch, zumal wenn man bedenkt, daſs die betreffende Arbeit in Klausur angefertigt ward, also an die herkömmliche Frist von drei Stunden Arbeitszeit gebunden war und nur mit Zuhilfenahme des Gradus ad Parnassum geschrieben werden durfte Vor fünfundzwanzig Jahren würde eine Obersekunda etwa mit der Hälfte der Aufgabe fertig geworden sein, und heute ist überhaupt nicht mehr viel von solchen Aufgaben die Rede

Die lateinische Versaufgabe wurde nun so gestellt, daſs man von den ur

[1] Vgl die hübschen Proben in Drobischs lyra doctorum, Leipz 1886, p 66, 122, 127 und in Köchlys Hermann, p 275 ff

sprünglich beabsichtigten freien Aufgaben (die später wieder aufgenommen wurden und heute noch gestellt werden) absah, daſs der Lehrer einen deutschen Text diktierte (die Zeit des Diktierens war in die Arbeitszeit mit eingerechnet) und nach einigen speziellern Angaben die Schüler ihrem furor poëticus überlieſs. Das Durchschnittsmaſs der Aufgabe betrug 25—30 Disticha. Um das Verfahren zu veranschaulichen, wähle ich als Beispiel eine Elegie, die zum Herbstexamen 1845 aufgegeben wurde und noch nicht publiziert ist: Hylas, die sich an die Äuſserung bei Vergil (Ge. III 6) Cui non dictus Hylas? und im Stoff an Propert. I 20, 27 ff. anschlieſst, und die in ihrer Gegenüberstellung von deutschem Text und lateinischer Übertragung einerseits Kreyſsigs Talent klarlegen und andererseits verdeutlichen wird, was man vor nunmehr fünfzig Jahren in lateinischer Versifikation von den nach Prima übergehenden Sekundanern erwartete.

Hylas

Hylas, den Sohn des Theodamas, täuschte, wie die Sage erzählt, das Wasser, als er in Mysien an das Land gestiegen war. Dort war ein Quell, und ringsum erhob sich ein Wald, dem ein Bach mit (durch) lauterer (ere) Flut Nahrung gab (bewässerte) (Verg. Ecl. V 47). Den grünen Rasenteppich schmückten mannigfaltige Blumen und von Wohlgerüchen duftete der Wald (Catull. 67, 144). Hierher eilte der Knabe zu dem kühlen Gewässer und trug einen irdenen Krug in der zarten Hand (Prop. IV 4, 16). Einen Krug trug er in der Hand mit irdenem Bildwerk verziert (Verg. Aen. VIII 278), den einst Eurytion dem Herkules verfertigt hatte. An demselben (dort) hatte er den Geryon kunstvoll gebildet, sowie auch (und) das Nemeische Ungeheuer mit den Rossen des Diomedes. An ihm war das lernäische Schlangengezücht (die Schlangen) mit flimmernden Zungen (Ov. Met. VIII 34) und der Eber, der Schrecken des Erymanthischen Waldes. Er (jener) aber verweilte (verweilt) Blumenkränze windend oft sorglos auf dem bereits angetretenen Wege (Ov. Trist. III 9, 32). Bald pflückte (pflückt) er Lilien mit seiner zarten Hand, bald schmückte

Hylas

Egressum Mysas, ut fabula narrat, in oras
Theï[i]odamanteum lympha fefellit Hylan.
Fons erat et circum surgebat myrtea silva,
Quam saliens liquidis rivus alebat aquis.
Quin etiam varii pingebant gramina flores
Fragrabatque Syro semper odore nemus.
Huc puer ad gelidos properabat forte liquores
Et teneram implebat fictilis urna manum,
Urna manum implebat variis distincta figuris,
Quam quondam Alcidae fecerat Eurytion.
Illic Geryonen docta caelaverat arte
Et monstrum Nemeae(es) cum (et) Diomedis equis (os).
Lernaeique micant linguis vibrantibus angues
Et terror silvae, sus, Erymanthe, tuae.
Ille autem vario nectens e flore corollas
Securus coeptum saepe moratur iter.
Candida nunc tenera decerpit lilia dextra,
Nunc rubeis ornat serta papaveribus

(schmückt) er die Blumengewinde (Kränze) mit Mohn. Bald auch lud (ladet) er durch Gesang die sanften Winde ein, damit ein webendes Lüftchen den heißen Sommertag kühle. Zuweilen lauscht (horcht) er auf den Gesang der Vögel und versucht die hellen Melodien (schwirrenden Töne) mit seiner Stimme zu erwidern. Dann aber bleibt er un vorsichtig und sinnlos bei dem Quell stehen und erglüht von dem nichtigen Gebilde (Ov. Met. III 407). Er bewundert die schönen Augen, bewundert das Antlitz und wird durch Sehnsucht nach sich selbst verzehrt. Holdseliger Knabe, spricht er, welches Schicksal hält dich zurück (Verg. Ecl. II 17) und verbietet Dir, mich zu umarmen? So oft (wenn) ich vorwärts geneigt in das Wasser schaue und die Arme ausstrecke, erhebst Du Dich und streckst, mir entgegenkommend, auch die Arme aus. Und gleich als ob Du Mitleid fühltest mit (bei) meinem Kummer (Gram), netzest Du lächelnd Deine Wangen (D. Antlitz) mit strömenden Thränen (Virg. Aen. IX 249). Seine Klagen hatten die Najaden in dem lauteren Quell vernommen und sprangen aus der untersten Tiefe empor. Darauf ergriffen sie den Knaben, der den Namen des abwesenden Freundes ausrief, wetteifernd mit [be]gierigen Händen, halten Alle den sich sträubenden fest umschlungen und schließen ihn ringsum (von allen Seiten) mit der bläulichen Flut (Gewässer) ein. Sie trocknen seine Thränen und küssen ihn (heften ihm Küsse), er jedoch vermochte nicht den Liebkosungen nachzugeben, und zugleich über sich selbst erzürnt und mit Furcht erfüllt, fleht er in wiederholtem (häufigem) Ausruf um Hilfe. Anderwärts (auf der anderen Seite) suchte Herkules den Hylas und erfüllte mit seinem Klage-

Nunc etiam placidos invitat carmine ventos,
Ut levis aestivum temperet aura diem,
Interdum auditis avium (volucrum) concentibus haeret
Tentat et argutos voce referre modos (sonos)
Tum vero prope fontis aquas incautus et amens
Constitit et vanis ardet imaginibus.
Miratur pulchros oculos, miratur et ora
Et desiderio deperit ipse sui.
'Quae te, inquit, formose puer, iam fata retardant
Amplexusque vetant sponte subire meos?
Inspicio cum (dum) pronus aquas et bracchia tendo,
Surgis et occurrens bracchia tenta moves,
Et tanquam nostri solitus misereseere luctus
Subridens largis ora rigas lacrimis.'
Audierant miseras liquido sub fonte querelas
Naides atque imis exsiluere vadis.
Tum puerum absentis clamantem nomen amici
Certatim cupidis corripiunt manibus
Luctantemque artis retinent amplexibus omnes
Et cohibent glaucis undique gurgitibus,
Abstergunt lacrimas atque oscula dulcia figunt.
Ille tamen nescit cedere blanditiis
Et simul iratusque sibi plenusque timoris
Implorat crebris vocibus auxilium.
Parte alia quaerebat Hylan Tirynthius heros
Et planctu implebat concava saxa suo.

ruf das Felsengeklüft (die hohlen Felsen) (Verg Ge IV 49 Aen V 677) Hylas, ertönte es im Thal, Hylas in der umgebenden Waldung, und das Ufer wiederholte einstimmend (teilnehmend) in die (an der) Klage den Namen Hylas Der Knabe aber wurde, als er auf den bekannten Zuruf zu antworten (erwidern) sich bemühte, mit gewaltigem Riegel (pl) der Felsen einge(ver)schlossen (Verg Ge IV 421 Aen X 376) Kein Laut vermag [von da] zu den oberen Lüften emporzudringen und den Beistand des abwesenden Gebieters zu erflehn.

Vallis Hylan resonabat, Hylan nemora avia circum
Et consors gemitus ripa iterabat Hylan
At puer, ut notas conatur reddere voces,
Saxorum vastis clauditur obicibus,
Nec vox ulla potest superas erumpere in auras
Nec petere absentis praesidium domini

Aus dem gegenüberstehenden deutschen Texte kann man ersehen, dafs, abgesehen von einer beträchtlichen prosodischen Fertigkeit, auch in der Anwendung poetischer Künste nicht wenig erwartet wurde Vor allem, die Abteilung in die einzelnen Disticha wurde nicht angegeben, damit der Schüler zeigen konnte, dafs er gelernt hatte, dieses kleinste poetische Ganze als solches, auch dem Sinne nach, zu erfassen, hineinzusetzen, was hineingehörte, und wegzulassen, was aus dem Rahmen herausfiel. Ferner sind die 'schmückenden Beiwörter' häufig und mit Absicht weggelassen, damit der Schüler genötigt würde, falls sein Distichon nicht klappen wollte, aus dem Gradus ad Parnassum das Geeignete sich selbst zusammenzusuchen Dasselbe gilt für den poetischen Plural. Ebenso wurde erwartet, dafs an Stelle der Eigennamen, die (wie z. B Hercules) in ihren casus obliqui nicht in den Vers passen wollten, entsprechende, übrigens derselben Quelle zu entnehmende Synonyma (Alcides, Tirynthius heros) gesetzt wurden, wie überhaupt vorausgesetzt war, dafs die Schüler einigermafsen in der Synonymik Bescheid wufsten, um sich gegebenen Falls helfen zu können Besonders auffällig ist, dafs so gut wie nichts an Vokabeln zu dem doch verhältnismäfsig langen Stück gegeben wurde Das setzt voraus, dafs die Wortkunde auch in Hinsicht der poetischen Ausdrücke reichlich gepflegt worden war, und dafs dem damaligen Sekundaner mancherlei geläufig gewesen ist, was man heute nicht mehr vorfindet. Dieser so beträchtliche Vokabelschatz setzt aber seinerseits wieder eine sehr genaue Bekanntschaft mit der Grammatik voraus, freilich in etwas anderer Art, als wir es heute gewohnt sind Das vorliegende Stück (und darin gleichen ihm die anderen carmina alle) enthält nur ganz wenige Stellen, die an die Finessen der heutigen Tempus und Moduslehre, vor allem nach 'logischer Methode', erinnern Eine Consecutio temporum in mehreren von einander abhängigen Sätzen, verschränkte Relativsätze oder gar der Conj Fut abhängig von quin sind nicht vorhanden Dafür ist aber die Kasuslehre in zahlreichen Beispielen vertreten, und jeder Kundige weifs, welche Übung dazu gehört, um eine nur einigermafsen genügende Beherrschung dieses schwierigen Gebietes seitens der Schüler zu erreichen Von

der Formenlehre ist natürlich von vornherein anzunehmen, dafs sie den Schülern bis auf das letzte Tüttelchen des reichen Broderschen und Zumptischen Regelwerks zu eigen war

Freilich, aus diesen Versübungen einen sicheren Schlufs zu ziehen, wie weit denn eigentlich das grammatische Wissen der afranischen Sekundaner reichte, geht nicht wohl an Denn es ist ja selbstverständlich, dafs man die Aufgabe, eine gröfsere Anzahl lateinischer Verse zu 'bauen', nicht noch damit komplizieren durfte, auch noch grammatische Schwierigkeiten zu häufen und damit die Gebilde der musa scholastica ausschmücken zu wollen

Leider sind uns keine Prosaaufgaben aus jener Zeit erhalten, an denen wir, etwa wie aus denen, die aus dem Memminger Schulstreit bekannt sind (Neue Jbb. Bd. 140, S 402 ff.), ersehen könnten, was man am Anfange unseres Jahrhunderts verlangte und wie man sich das quid valeant humeri, quid ferre recusent damals zu St Afra dachte

Einen Ersatz gewährt uns aber ein eigentümliches Gebilde der Kreyfsigschen Muse, Zoilus (Silv. Afr S 70—73), das er selbst als eine Satire bezeichnet Auch dieses nur in Hexametern abgefafste Gedicht hat den Schülern zum Herbstexamen 1830 als Versaufgabe gedient und giebt uns einen sicheren Anhalt, was für Dingen Kr in seinem lateinischen Unterrichte besonderen Wert beigemessen hat und welche Anforderungen er, besonders in grammatischer und stilistischer Hinsicht, zu stellen gewohnt war

Der Inhalt des Gedichtes ist so gefafst, dafs der Dichter, in Anlehnung an Horaz, zu erzählen beginnt

> Ibam forte via, celsam quae ducit ad aedem
> Afrae literulis dociles formantis alumnos.

Da begegnet ihm Zoilus, ferventi bile tumendus. Es entspinnt sich ein Gespräch, in dem der Dichter dem Zoilus über sein Befinden und seine und der Schüler Studien Auskunft giebt, dabei aber die bewegliche Klage nicht zu unterdrücken vermag

> Donatusque miser quondam male vapulat atque
> Conqueritur (memini!) docto sua probra magistro

Da tröstet ihn denn der Freund damit, dafs es nicht blofs dem geplagten Schulmeister mit seinen Schülern so gehe, sondern dafs auch recht gelehrte Leute, wenn sie Latein schreiben (— mit offenbarem Seitenhieb auf die Boeckhsche Schule, vgl Paulsen II², S 405) eine ganze Reihe schülerhafter Schnitzer begehen

> Vitiorum abstergere sordes
> Herculeus labor est, fateor, stomachumque lacessens
> At gravius nostrum bilis iecur urit amara[1]),
> Quum qui doctorum numero, quos vulgus adorat,
> Adscribi cupiunt, tironum more modoque[2])
> Grammaticae leges violant normamque loquendi[3])

[1]) Hor Sat. I 9, 66 [2]) Id. Od. IV 2, 28 [3]) Id Ars. poet 72

Sunt, qui confundant nostrates et populares,
Aequales illa censentes voce notari,
Et praeterlabi falso ista tempora dicunt,
Proque loci loca substituunt, nostramque tulisse
Aetatem memorent priscorum carmina vatum
Quique parum pro non multum abfuit, et potius qui
Post tantum abfuit, ut male ponant, quumque in eo sis
Aut essem scribant, capti sermone Nepotis[4])
Et sibi personam dicant habuisse secuti
Caesaris[5]) exemplum nigro carbone notandum
Sunt etiam, quibus ne, iterum, forte et quoque turpem
Errorem obiciant, de quo nihil amplius addam,
Et qui meodose sensim sensimque loquantur,
Quum solus sensim et paullatim dixerit Aulus[6])
Nec desunt, quibus ingenium nova verba ministret
Promanare velut, Latii quod respuit usus,
Scilicet ut Tullii et Livi bona copia crescat
Et nova progenies Latus propullulet arvis

Nach dieser Aufzählung von Barbarismen schliefst dann das Gedicht mit einer Aufforderung an den Dichter:

Tu ne cede malis, sed contra audentior ito
Augiaeque trucis stabulum purgare memento
Eia age, rumpe moras per tot discrimina rerum
Tendimus ad Latium et purae penetralia linguae

Das ganze Gedicht richtet sich, wie Kr in seinen Noten zu den Silvulae auch ausdrücklich angiebt, gegen eine Reihe Fehler, die gleichzeitige Gelehrte sich hatten zu Schulden kommen lassen, und man erkennt in diesem (wie der Krebs Schmaltzsche Antibarbarus lehrt) für jeden einzelnen Fall wohlberechtigten Tadel der Neulateiner den Hermann'schen Geist, der sich gegen eine gewisse Verwilderung des lateinischen Ausdrucks wendete, die man der von F A Wolf begonnenen Sachphilologie Schuld gab Als Schüleraufgabe kann das Ganze aber nur dann einen Sinn gehabt haben, wenn alle die Dinge, die hier mit 'schwarzer Kohle' gebrandmarkt werden, den Schülern als Verstöfse gegen den sermo vere latinos bekannt waren Es liegt ohne weiteres auf der Hand, dafs die allermeisten Fehler, die Kr in seinem Zoilus tadelt, Verstöfse gegen die Stilistik sind. Von einem heutigen Sekundaner, der den letzten grammatischen Bürstenstrich eben erhalten hat oder auch erst erhalten soll, kann man allenfalls nun erwarten, dafs er den Unterschied von loci und loca kennt und aus den bis zur Orakelhaftigkeit zusammengekürzten Regeln seiner Grammatik den Schlufs zu machen versteht, dafs in eo est, ut eine unpersönliche Redensart ist. Manchem wird die Erwähnung des falschen potius nach tantum afuit ut als ein Requisit

---

[4]) Corn Nep Milt 7 Paus 5. Liv VII 35 [5]) Caes B G III 2 Pers V 155.
[6]) Gell N A XII 1

aus der 'pädagogischen Rumpelkammer' vorkommen, denn nur noch wenige Grammatiken nehmen die genannte Redensart auf, in den heute landläufigen fehlt sie ganz und gar, weil sie sich bei den wirklichen Klassikern zu selten nachweisen läfst. Alle anderen Kreyfsigschen gravamina aber sind rein stilistischer Natur und würden in modernen Schulen und Büchern allerhöchstens beiläufig und anmerkungsweise Erwähnung finden können. Der damalige Sekundaner mufste aber das alles wirklich wissen und darauf gefafst sein, dafs ihm ein Verstofs gegen diese Regeln als eine dem Donat versetzte Ohrfeige angerechnet wurde. Gerade an solchen Kleinigkeiten merkt man am besten, wie sich die Zeiten geändert haben. Der grammatische Betrieb unserer Tage geht mehr auf das Logische aus und begnügt sich, wie das unter den gegenwärtig Gesetz gewordenen Einschränkungen nur natürlich ist, das den Schülern einzuprägen, was unbedingt richtig ist. Der logische Fehler gilt jetzt weit mehr als grammatische Todsünde, als in früheren Zeiten. Die stilistischen Arabesken aber, die den nüchternen grammatischen Bau so schön umrankten, haben fallen müssen. Und wir müssen es uns eingestehen, dafs bei aller logischen Methode, in der wir es ja so herrlich weit gebracht haben, das, was Kr. damals an grammatisch-stilistischen Kenntnissen, sogar in poetischer Form, von seinen Leuten forderte, heutzutage selbst in prosaischen Übersetzungsstücken kaum mehr erreicht und gefordert werden kann.

Eine dritte Forderung, die der nach Prima übertretende Schüler zu erfüllen hatte, findet sich weder in dem Reorganisationsentwurf für die Fürstenschule, noch bei Flathe a. a. O. erwähnt. Es ist dies eine Herübersetzung aus dem Griechischen in das Lateinische, an deren Stelle auch ein Kommentar zu einem griechischen Gedicht oder eine Übersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche treten konnte. So erhielten z. B. die Schüler zum Frühlingsexamen 1839 die Aufgabe gestellt, Plut. Tib. Gracch. c. 17—19 zu übersetzen. Ob mit oder ohne Wörterbuch ist leider nicht angegeben. Dafs das erstere der Fall war, kann man vielleicht daraus schliefsen, dafs nur einige Textvarianten 'gegeben' wurden. Wie Kr. bisweilen ausdrücklich hinzufügt, geschah dies in der Absicht, die Schüler zu einer kritischen Äufserung darüber zu veranlassen. Im Herbste desselben Jahres mufste Plut. Gai. Gracch. 15—17 übersetzt werden. Ein andermal (Ostern 1840) war Plut. Dem. 28—30 vorgelegt worden, wie überhaupt die meisten dieser Aufgaben den Vitae parallelae entnommen sind. Erst ganz gegen Ende seines Lebens hin hat Kreyfsig zu Xenophons Cyropaedie und Memorabilien gegriffen. — In seinen ersten Amtsjahren hatte Kr. auch noch andere Aufgaben gestellt, die einen noch freieren Charakter trugen, wie z. B. eine Erläuterung zu dem schönen Frühlingsliede des Meleager, Übersetzungen von Epigrammen der griechischen Anthologie in das Lateinische, Übertragung der Simonideischen Epigramme auf die Thermopylenkämpfer in das Deutsche, auch einmal eine Stelle aus der Ilias u. s. w. Seit Herbst 1831 verlangt er auch Übertragung lateinischer Dichterstellen ins Deutsche, so z. B. Lucrez VI 1145—1196 (die Pest), Lucan Pharsal. IV 593—653 (Antaeus), Ov. Amor. I 15 (der Ruhm der latein. Dichter), Fast. II

83—118 (Arion), Tibull IV 4, I 10 u. a. m. — Zunächst gewinnt man den Eindruck, als ob diese Herübersetzungsaufgaben gewählt wurden, um damit den Stoff für die zu schreibende lateinische Kommentation zu gewinnen. Bei einigen dieser Arbeiten liegt dieses ganz moderne, 'konzentrierende' Verhältnis sogar auf der Hand. Die genannte Lukrezstelle wenigstens hängt mit dem gleichzeitig gestellten Thema: De avertendae pestilentiae modis et consiliis apud Romanos a Livio commemoratis eng zusammen. Und ganz ähnlich steht es mit dem Thema vom Herbstexamen 1831: De vitae actuosae commodis und der daneben gestellten Übersetzungsaufgabe aus Claudian Epigr. 20: Felix qui patriis etc. (ed. Birt p. 296). Jedoch zum Prinzip hat Kr. diese Konzentration nicht erhoben, in der richtigen Erkenntnis, daſs die Alten ihre Litteratur nicht dazu geschaffen hatten, daſs man sie nachher bequem über den Leisten irgend eines pädagogischen Systems schlagen könnte.

In dieser Form der Herübersetzung nun haben wir eine Art von Aufgaben, wie sie den modernen Anforderungen so ziemlich entspricht. Und doch, welcher Unterschied! Es soll gar nicht besonders hervorgehoben werden, daſs der Schüler aus dem Griechischen in das Lateinische übersetzen muſste, denn das Latein floſs ihm leicht aus der Feder. Aber auch sonst bleiben diese Aufgaben selbst für einen begabten Sekundaner schwierig. Wenn in einem Zeitraum von zwei bis drei Stunden drei Kapitel Plutarch geleistet werden können, dessen Wortschatz den Schülern anerkanntermaſsen zuerst stets groſse Schwierigkeiten bereitet, und wenn dann auch noch von den begabteren Leuten Textvarianten begutachtet werden sollen, so ist das etwas, was wir heutzutage vielleicht von guten Primanern erwarten dürfen, in Obersekunda aber nicht erreichen können. Ferner weist uns die Form dieser Aufgaben darauf hin, daſs man damals auf Erwerbung eines bedeutenden Wortschatzes und auf Gewandtheit im Übertragen ein sehr groſses Gewicht legte. Es ist sehr zu bedauern, daſs die Sammlung von Examenarbeiten der Fürstenschule zu St. Afra nicht soweit zurückreicht, um des Schülers Elaborat mit der Kreyſsigschen Vorlage vergleichen und daraus ersehen zu können, wieviel der einzelne brachte und welcher Maſsstab an die Einzelleistung gelegt wurde. Aber das Eine darf man wohl aus der sich dreiſsig Jahre hindurchziehenden Gleichmäſsigkeit dieser Aufgaben schlieſsen, daſs sie dem Kenntnisstand der Bearbeiter durchaus angemessen waren, und andererseits geht daraus, daſs die Technik dieser Aufgaben sich so bestimmt in einer Richtung bewegt, als Voraussetzung für solche Leistungen das schon oben Bemerkte hervor: weitläufige, massenhafte Lektüre und ungewöhnliche Beherrschung des Wortschatzes.

Daneben muſste es freilich (Wo viel Licht ist, ist auch viel Schatten!) an anderen Dingen fehlen und mancher andere Zweig des schulmäſsigen Betriebes der klassischen Altertumswissenschaft zu kurz kommen. Um von den Realien nicht zu reden, ist dahin vor allem die feinere logisch grammatische Schulung zu rechnen, die alles zu begreifen, zu durchdringen und zu systematisieren sich getraut und auf eine Reihe von Denkübungen Wert legt, die man vor siebzig Jahren noch nicht genau genug kannte, um sie gebührend würdigen zu können. Das geht

am deutlichsten aus den Übersetzungsaufgaben in das Griechische hervor, die sich ebenfalls in reicher Fülle erhalten haben Ich wähle als Beispiel eine Aufgabe, die Kreyfsig offenbar so gut geraten erschien, dafs er sie dreimal (Herbst 1820, Frühling 1826, Herbst 1837) stellte

Markus Curtius (Liv. VII 6)

Unter dem zweiten Konsulate des Q Servilius und L Genucius bekam die Erde in Rom, wie die Sage erzählt, ungefähr in der Mitte des Marktes eine Öffnung von unermeßlicher Tiefe und diese blieb mehrere (viele) Tage unverändert. Auf Verordnung des Senats schlugen die, denen die Sibyllinischen Bücher anvertraut waren, die heiligen Bücher nach und sagten, dafs sich die Erde, wenn sie das empfinge, was dem römischen Volke das Kostbarste sei, wieder schliefsen und künftig (für die Zukunft) dasselbe im Überflufs (einen Überflufs desselben) hervorbringen werde. Nachdem die Männer diese Äufserung erteilt hatten, bat ein gewisser Curtius, der seiner Klugheit und kriegerischen Tapferkeit wegen unter die ersten Jünglinge gezählt wurde, um Zutritt bei dem Senat und sagte, dafs unter allen Gütern die männliche Tapferkeit das schönste und für den römischen Staat unentbehrlichste Besitztum sei, wenn die Erde davon ein Erstlingsgeschenk bekäme und einer dies freiwillig dem Vaterlande zum Opfer brächte, so würde die Erde viele brave Männer hervorbringen. Als er dies gesagt und erklärt hatte, dafs er bei diesem Wettstreite keinem nachstehen werde, legte er die Waffen an und bestieg sein Kriegsrofs, vor der zu diesem (dem) Schauspiel versammelten Menge der Stadt aber hat er zuerst die himmlischen und unterirdischen Götter, sie möchten den Orakelspruch in Erfüllung gehn und viele ihm ähnliche Männer dem römischen Staate zu teil werden lassen.

Μάρκος Κούρτιος

Δεύτερον ὑπατευόντων Κοΐντου Σερουιλίου καὶ Λευκίου Γενουκίου ἐν Ῥώμῃ, ὡς λόγος, τῆς ἀγορᾶς κατὰ το μέσον διερράγη τι τῆς γῆς εἰς βαθος ἄβυσσον καὶ τοῦτ' ἐπὶ πολλὰς ἡμέρας διέμεινεν. Ψηφισαμένης δὲ τῆς συγκλήτου οἱ ἐπὶ τῶν Σιβυλλείων χρησμῶν ἐπισκεψάμενοι τα βιβλια εἶπον, ὅτι τὰ πλειστου ἄξια τῷ τῶν Ῥωμαίων δήμῳ λαβοῦσα ἡ γῆ συνελεύσεται τε καὶ πολλὴν ἀφθονίαν εἰς τον λοιπὸν χρόνον ἁπαντων αὐτῶν ἀνήσει. τοιαῦτα τῶν ἀνδρῶν ἀποφηναμένων Μαρκος τις Κουρτιος ἐν τοῖς πρώτοις τῶν νεων (νεανιῶν) ἀριθμουμενος σωφροσυνης ἕνεκα καὶ τῆς κατὰ πολέμους ἀρετῆς, ἔφοδον αἰτησάμενος προς τὴν συγκλητον εἶπεν, ὅτι τῶν πάντων ἐστὶν ἀγαθῶν χρῆμα κάλλιστον καὶ πόλει τῶν Ῥωμαίων ἀναγκαιότατον ἀνδρῶν ἀρετή εἰ δὲ ταύτης ἀπαρχήν τινα ἡ γῆ λαβοι καὶ γένοιτο ἑκὼν ὁ τοῦτο χαριούμενος τῇ πατρίδι, πολλοὺς ἀνήσῃ (ἀνήσει?) ἡ γη ἄνδρας ἀγαθούς. ταῦτ' εἰπὼν καὶ μηδενὶ παραχωρήσειν ἑτέρῳ τῆς φιλοτιμίας ταύτης ὑποσχόμενος τά τε ὅπλα περιέθετο καὶ ἐπὶ τον πολεμιστὴν ἵππον ἀνέβη. συναχθέντος δ' ἐπὶ τὴν θέαν τοῦ κατὰ τὴν πόλιν ὄχλου πρῶτον μὲν ηὔξατο τοῖς θεοῖς τοῖς οὐρανίοις καὶ καταχθονίοις ἐπιτελῆ ποιῆσαι (in der Hs in ποιῆσαι verschrieben) τα μαντευματα καὶ πολλοὺς ἄνδρας ὁμοιους αὐτῷ δουναι τῇ πόλει τῇ Ῥωμαιων γενέσθαι ἔπειτ' ἀφεὶς τῷ ἵππῳ τὰς ἡνίας καὶ τὰ κέντρα προσβαλὼν ἔῤῥιψε κατὰ τοῦ

Hierauf liefs er seinem (dem) Pferde die Zügel schiefsen, gab ihm die Sporen und stürzte sich in den Abgrund; nach ihm aber wurden viele Opfertiere, viele Feldfrüchte, viel Kleiderschmuck und viele Erstlingsgeschenke vom Vermögen im Namen des Staates (auf öffentliche Kosten) in die Tiefe geworfen. Und sogleich schlofs sich die Erde wieder.	χάσματος ἑαυτόν. ἐπὶ δ' αὐτῷ πολλὰ μὲν ἱερεῖα, πολλοὶ δὲ καρποί, πολὺς δὲ κόσμος ἐσθῆτος, πολλαὶ δὲ ἀπαρχαὶ χρημάτων δημοσίᾳ κατὰ τοῦ χάσματος ἐῤῥίφησαν καὶ αὐτίκα ἡ γῆ συνῆλθεν

Man sieht also eine Aufgabe von mäfsigem Umfange, historischen Stoffs und ohne nennenswerte grammatische Schwierigkeiten. Kein ὥστε, kein πρίν, kein futurischer Bedingungssatz, von solchen Finessen, wie irrealem ἵνα in der Vergangenheit, ἔδει ἄν und μή bei einem Partizipium ganz zu geschweigen. Auch in der Formenlehre ist durchaus nichts Exorbitantes verlangt. Die sonst in Pensen so gebräuchlichen und beliebten zahlreichen Formen der 'grofsen und kleinen Verba in μι' fehlen ganz, von ἵστημι ist nur eine leicht zu treffende Form da u. s. w. Was den Wortschatz angeht, so darf man wohl, da nur wenige deutsche Wendungen gegeben sind, annehmen, dafs das Wörterbuch verwendet werden durfte, um diesem das Notwendige zu entnehmen. Und wie diese eine Aufgabe ist, sind die anderen alle. Sie lehnen sich entweder an die lateinische Lektüre an und stellen eine griechische Paraphrase dazu dar, oder sie sind frei erfunden. Keine von ihnen scheint irgend einem griechischen Original entnommen, was wir doch heutzutage für selbstverständlich ansehen. Der Stoff ist stets historisch, selten räsonnierend, und in der Form tragen sie, wie bei Kreyfsigs besonderer wissenschaftlicher Richtung ohne Frage war, alle ein etwas latinisierendes Gepräge und erinnern (gleich den etwa zur selben Zeit entstandenen Aufgaben von Boehme) trotz aller formellen Tadellosigkeit weit mehr an Appian und Plutarch als an die griechischen Vorbilder, die etwa ein Menschenalter später von Fr. Franke, M. Seyffert, Wendt und Schnelle zur Nachahmung benutzt worden sind.

Gegenüber den drei ersten Arten von Aufgaben müssen wir bekennen, dafs sich zu unseren Zeiten keine Möglichkeit mehr findet, in der angegebenen Richtung auch nur entfernt das leisten zu können, was man früher als das Durchschnittsmafs ansah. Aber die griechischen Übersetzungen, die unsere heutigen Obersekundaner beim Übergang nach Prima zu leisten haben, halten den Vergleich mit den Arbeiten der Grofsväter getrost aus, und es ergiebt sich, wenn man den vorgetragenen Einzelfall von St. Afra verallgemeinern darf, dafs das Griechische, trotz aller scheinbaren Abstriche, das einmal besessene Terrain, wenigstens was das Erlernen der Sprache angeht, behauptet hat. Vielleicht dankt es diese Stellung auch dem Umstande mit, dafs man sehr früh anfing, das Entbehrliche auszuscheiden und in einer mehr wissenschaftlichen induktiven Weise die Sprache den Schülern nahe zu bringen.

Das Latein aber hat überall zurückweichen müssen. Von der früheren Freiheit ist man jetzt vielfach in das andere Extrem gefallen und klammert

die Hausaufgaben ängstlich an den durchgesprochenen Stoff in der Lektüre. Die sorgfältige grammatisch-stilistische Schulung aber, die im Sinne jener altsächsischen Schulorganisation von 1812 eben nur eine Stufe des Gymnasial-Unterrichts darstellte, kommt jetzt kaum mehr als befriedigendes Schlufsresultat heraus. Ob die Vertiefung der Lektüre, die Konzentration des Interesses, die Realien und die Einführung in den Geist der Antike den Ausfall ersetzen? Ob bei dem schwachen Fundament der stolze Turm nicht schwankt? Ich meine, dafs die Freunde des klassischen Altertums die Männer beneiden dürfen, die auf so breiter Grundlage, wie es 1830 der Fall war, ihre Schulstudien betreiben oder gar andere darin anleiten durften, und dafs in der frühzeitig erworbenen formalen Sicherheit ein Hauptgrund liegt, dafs die alten Herren noch heute ihren Horaz und Homer lesen und mit Achtung und Verständnis von Thukydides und Tacitus reden, während die Jüngeren lieber den grofsen Alten den Rücken kehren, weil ihnen von früh an die Mühe zu grofs erscheint, sie wirklich verstehen zu lernen.

MODERNE FORDERUNGEN AN DEN GESCHICHTSUNTERRICHT DER HÖHEREN SCHULEN

Von Otto Kaemmel

Vortrag vor der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins in Wurzen Ostern 1897

Von der geschichts- und pietätlosen Reformisterei, die in den letzten Jahren die deutschen Gymnasien bedroht hat und noch bedroht, und die im Grunde nichts weiter ist als ein Nachklang oder ein Wiederaufleben der längst überwunden geglaubten 'Aufklärung' des 18. Jahrhunderts mit ihrem naiven Glauben an die Macht radikaler logischer Konstruktionen, ist auch der Geschichtsunterricht nicht verschont geblieben. Ich will versuchen, einige dieser Ansprüche herauszuheben und zu würdigen, zunächst den, der am wenigsten Erfolg gehabt hat. Bei der preufsischen Schulkonferenz von 1890 wurde von hoher Stelle aus das Schlagwort ausgegeben, die Jugend sei von Sedan und Leipzig über Leuthen und Fehrbellin nach Salamis und Marathon zurückzuführen, nicht umgekehrt, wie bisher, und nicht nur einzelne strebsame Geschichtslehrer versuchten das so, wie sie es verstanden hatten, in Lehrbüchern praktisch zu verwerten, sondern auch einer unserer geistvollsten Kritiker und Litteraturhistoriker, Hermann Grimm, gab in der Deutschen Rundschau von 1891 eine Übersicht über einen also rückwärts wandelnden Geschichtsunterricht in 6 Stufen. Die Sextaner erhalten nach einem Überblick über die Heimat- und Weltkunde eine Darstellung des Krieges von 1870/71, auf dem der ihnen vorgeführte Zustand, die Gegenwart, beruht. Vor der V entfaltet sich das preufsische Königtum von Friedrich I. bis 1866, einschliefslich der französischen Revolution, als Voraussetzung des deutschen Reichs, die IV wird über die älteren Hohenzollern bis auf den Grofsen Kurfürsten belehrt, die III über das deutsche Mittelalter. Das Pensum der II ist die römische Geschichte, auf die der Schüler nunmehr durch seine Sprachstudien hinlänglich vorbereitet ist, endlich an den Primaner tritt als Abschlufs die griechische Geschichte heran. Wenn man's so hört, möcht's leidlich scheinen, steht aber doch immer schief darum, und Oskar Jäger hat völlig recht, die ganze Aufstellung mit der kurzen Bemerkung abzuthun, sie sei ein Beweis davon, dafs einer, wenn er nur einen Namen habe, auch über Dinge schreiben dürfe, von denen er nicht einmal das ABC verstehe. Denn bei Nähe besehen ist doch die Sache ein prinzipieller Widerspruch zum Wesen der Geschichte. Das besteht nun einmal in dem Nacheinander, nicht in dem Nebeneinander der Dinge, und der ganze Vorschlag thut ja weiter nichts, als

dafs er die natürliche Reihenfolge der Perioden umkehrt, innerhalb der Perioden mufs doch die Folge der Geschehnisse bleiben, denn man kann den siebenjährigen Krieg wirklich nicht vom Hubertusburger Frieden an erzählen und die Perserkriege nicht mit der Schlacht von Mykale beginnen. Aber fast wichtiger ist der methodische, also pädagogische Widerspruch, der darin liegt. Alle Pädagogik fordert den Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, vom innerlich Näheren zum Fernaren. Auch der 'Geschichtsunterricht in aufsteigender Linie' meint das allerdings zu thun, aber er thut genau das Gegenteil. Der angehende Gymnasiast will einfach menschliche Dinge sehen, die er versteht und unter Umständen, nicht immer in gesetzlichen Formen, während der Pause in der Klasse oder auf dem Schulhofe nachahmen kann; moderne Schlachten sind für ihn gar keine richtigen Heldenthaten, sie sind zu unpersönliche Massenkämpfe, und die Träger der grofsen Namen unserer neuesten Geschichte haben dabei kaum den Degen gezogen; richtige Helden sind dem Sextaner Achill und Hektor, Siegfried und Dietrich von Bern. Von den verwickeltsten und schwierigsten Verhältnissen der neueren Geschichte, die ein Knabe gar nicht und auch ein Primaner nur in den Hauptzügen versteht, will H. Grimm seine Schüler zu den weit einfacheren und verständlicheren Verhältnissen des Altertums zurückführen, blofs weil jene ihnen zeitlich näher, diese ihnen ferner liegen! Und mit dieser ganz oberflächlichen Kunde, die der Sextaner und Quintaner von unserer neueren Zeit empfängt, soll der Gymnasiast ein für allemal abgespeist sein; denn von der alten schlichten Weisheit konzentrischer Kurse scheint H. Grimm nichts zu halten. Endlich liegt es auf der Hand, dafs unsere Schüler, die in Sexta, wenigstens vorläufig noch, mit dem Latein, in IIIB mit dem Griechischen beginnen, von den beiden Völkern, mit deren Sprache sie sich so eingehend zu beschäftigen haben, nicht erst in II und I etwas Ordentliches erfahren dürfen, obwohl ja gewifs dem Sextaner der Inhalt seiner Übungsbeispiele ganz einerlei ist und er mit demselben Genufs den inhaltsvollen Satz: 'Hannibal hat die Römer bei Cannä in einer sehr grofsen Schlacht besiegt' wie etwa die harmlosen Worte zur ersten Deklination 'Die Tochter unserer Königin sind schöne Mädchen' ins Lateinische übertragen wird. Ich will gar nicht davon reden, wie ungeschickt ungleichmäfsig sich die Verteilung des historischen Stoffes bei H. Grimm ausnimmt, wie es gar nicht möglich sein würde, je zwei Jahre mit griechischer oder römischer Geschichte auszufüllen, und wie es andererseits geradezu eine geschichtliche Fälschung sein würde, die ganze neuere Geschichte, die nun einmal einen universalen Standpunkt verlangt, um die Hohenzollern zu gruppieren. Doch das ist ja alles klar, im Grunde interessanter ist die Frage: wie konnte überhaupt eine solche Auffassung entstehen? Und da liegt die Erklärung, abgesehen von einer gewissen Überspannung der nationalen Auffassung, offenbar in einer falschen Anwendung des richtigen Prinzips der Heimatskunde, einer falschen Anwendung, weil sich Geschichte und Geographie in zwei ganz verschiedenen Kategorien bewegen, die eine im Raume, die andere in der Zeit. Aber eine fruchtbare Anregung kann doch diese falsche Übertragung geben, die nämlich, die Orts- und Heimatsgeschichte mehr zu

berücksichtigen, als bisher; das, was die Umgebung an geschichtlichen Erinnerungen und Denkmälern bietet, mehr zur Verlebendigung auszunützen, die geschichtlichen Ereignisse fester mit dem Boden zu verknüpfen, auf dem wir selbst stehen. Freilich sind diese Umgebungen äufserst verschieden. Zu dem süd- und westdeutschen Gymnasiasten wird die deutsche Kaiserzeit und die städtische Entwickelung des ausgehenden Mittelalters aus seiner Umgebung ganz anders sprechen als zu dem ostdeutschen, und diesem werden wieder die Kolonisation der Slawenländer, die Hansa, der deutsche Ordensstaat, das Aufsteigen der preufsischen Macht viel lebendiger werden als Salier und Hohenstaufen. Vielleicht liefse sich auch noch weiter gehen, vielleicht liefsen sich aus der Geschichte der Stadt und Landschaft die örtlich beschränkten, aber auch schärfer bestimmten und anschaulicheren Grundlinien der allgemeinen deutschen Geschichte so gewinnen, dafs diese wenigstens periodenweise daran angeknüpft werden könnte. Das wäre dann eine richtige und fruchtbare Anwendung des Prinzips der Heimatskunde auf den Geschichtsunterricht.

Doch ich gehe jetzt nicht weiter darauf ein, weil es nicht zu meinem Thema gehört, und ich verlasse damit den ganzen 'Geschichtsunterricht in aufsteigender Linie', der schon allgemein zurückgewiesen worden ist, um mich einer zweiten, viel ernster und nachdrücklicher erhobenen Forderung zuzuwenden, der nämlich, der Geschichtsunterricht solle nicht nur bis möglichst nahe an die Gegenwart heranreichen, sondern auch für die Kämpfe der Gegenwart unmittelbar schulen, also bestimmte praktische Zwecke verfolgen. Von diesem Punkte geht im Grunde der Lehrplan für die preufsischen Gymnasien von 1892 aus, und ihm entsprechend, um ein praktisches Beispiel zu nennen, das 'Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten' von Wessel in Küstrin (1892). Da kommen nach 1871: Blüte der Naturwissenschaften in ihrer technischen Anwendung, Kapitalismus und Grofsindustrie, die Sozialdemokratie und die Kritik ihrer Theorien. Ganz ähnlich ist 1892 auf der 13. Direktorenversammlung in Ost- und Westpreufsen der Antrag gestellt worden: 'In I sind die Grundlehren der Sozialdemokratie mitzuteilen und kritisch in ihre Irrtümer aufzulösen.' Auf diesen allgemeinen Abschnitt folgt: Deutschland und Preufsen in den letzten 20 Jahren (bis zum Tode Kaiser Wilhelms I.), nämlich im Innern: Verfassung und Verwaltung des Reichs, Selbstverwaltung in Preufsen, Kulturkampf, soziale Gesetzgebung, nach aufsen: Die deutschen Kolonien, der Dreibund. Ich glaube, m. H., Sie werden zunächst schon von dieser flüchtigen Übersicht denselben Eindruck haben, der sich mir beim Lesen des Ganzen aufdrängte. Was ist das für ungeheurer und schwerverdaulicher Stoff, der auf die armen Schüler in wenigen Stunden eindringt! Die Persönlichkeit des Lehrers verschwindet vollständig hinter dem Lehrbuche, er wird Mühe haben, seinen Schülern den Text zu erklären und ihn durch Abfragen äufserlich einigermafsen einzuprägen, denn ein inneres Verständnis ist hier doch kaum zu erzielen. Und dann, welch eine Tendenzmacherei, die der Natur der Geschichte schnurstracks widerspricht, die den Lehrer auf ein bestimmtes politisch-soziales Programm verpflichtet! Es ist schon nicht ganz unbedenklich, wenn ausdrücklich der Hinweis auf die

sozialen Verdienste der Hohenzollern verlangt wird, denn der ergiebt sich aus der Sache und braucht nicht erst vorgeschrieben zu werden Aber die soziale Frage? Ist schon die Zumutung für den Geschichtslehrer, sich eine selbständige Ansicht über das soziale Problem zu bilden, und zwar so, daſs er sie im Unterricht vertreten kann, sehr groſs, so wird die Sache dadurch noch viel schwieriger, daſs heute überall in unserer wissenschaftlichen Nationalökonomie die Geister aufs heftigste aufeinanderplatzen Wem soll der unglückliche Gymnasialhistoriker folgen? Heinrich von Treitschkes entschlossenem sittlichen Idealismus oder dem Kathedersozialisten Gustav Schmoller, dem nationalsozialen Bücher oder dem neuerdings zum Marxismus bekehrten Werner Sombart? Wie nun, wenn er sich ein Urteil bildet, das mit dem amtlich vorgeschriebenen nicht übereinstimmt? Wenn es ihm gar ergeht wie W. Sombart? Dann bleibt ihm nur zweierlei entweder der offene Widerspruch gegen seinen Auftrag, denn er soll ja 'die Grundlehren der Sozialdemokratie in ihre Irrtümer auflösen', oder die Heuchelei, der erste ist gefährlich, die zweite unsittlich Und weiter die Gefahr liegt sehr nahe, daſs diese Kritik bei der Jugend das Gegenteil dessen erreicht, was sie bezweckt, denn dies Lebensalter, in dem sich zum erstenmale die Selbständigkeit des Denkens zu regen beginnt, neigt ohnehin zum Widerspruch, und die Quellen, aus denen die Sozialdemokratie entsprungen ist, sind so klar, auch von Wessel, aufgedeckt, und ihre Lehren, wenn man ihr ein paar unbewiesene Vordersätze zugiebt, sind so folgerichtig, daſs ein Lehrer, der sie planmäſsig bekämpfen soll, vielleicht geradezu ihr Anhänger zuführt. Abgesehen noch davon beruht diese ganze Forderung auf einer gewissen Überschätzung der Wichtigkeit dieser sog. sozialen Frage, die doch eben nicht zu allen Zeiten so stark hervortritt wie jetzt Und es bleibt eben dabei die Politik — und was führte mehr in die Politik hinein als die Behandlung der sozialen Frage! — die Politik als solche gehört nicht in die Schule, oder genauer genommen sie gehört insofern nicht hinein, als sie die Schüler in den Parteikampf der Gegenwart hineinführt, der ohnehin schon mehr als genug unser nationales Leben vergiftet, als sie das ihnen nahebringt, was uns trennt, sie gehört nur insofern hinein, als sie uns einigt, als sie geeignet ist, das nationale Bewuſstsein zu stärken Und so gut jeder verständige Geschichtslehrer 1870/71 die Gelegenheit ergriffen haben wird, dann und wann seinen Leuten die gewaltigen Ereignisse dieser Zeit zusammenfassend vorzuführen, so gut können sich auch jetzt Gelegenheiten dazu bieten, am besten ungesucht, wenn die Schüler selbst das Bedürfnis nach einer Aufklärung empfinden Im übrigen ist die beste Pflege moderner Politik für die Schule die Feier nationaler Feste, deren wir genug haben, und die beste Ausrüstung für das Verständnis der Gegenwart, für das wir allerdings unsere Schüler vorbereiten — aber nur vorbereiten — sollen, eine möglichst gründliche, lebendige, unbefangene Darstellung der Vergangenheit, die zum Verständnis des historischen Werdens anleitet und damit zu der Erkenntnis, daſs aller Radikalismus das Ziel verfehlt, weil er der menschlichen Natur widerspricht, und daſs die Liebe zum Vaterland bei allen hochentwickelten Kulturvölkern die höchste poli

tische Tugend gewesen ist. Wer auf der Schule das begreift, der wird dadurch besser gegen die sozialdemokratischen Irrlehren geschützt sein, als wenn man versucht, sie direkt zu bekämpfen.

Was endlich die Forderung, die Geschichte bis 1888 herabzuführen, betrifft, so erinnere ich mich zunächst an ein Wort Oskar Jägers auf der Leipziger Historikerversammlung 1894. 'M. H.', bemerkte da der alte Praktiker, 'wir wollen Gott loben und preisen, wenn wir überhaupt bis 1871 kommen', und jeder praktische Schulmann wird ihm seufzend Recht geben. Aber mit diesem thatsächlich durchschlagenden Grunde ist die Sache doch noch nicht erledigt, es giebt doch auch innere Gründe. Zunächst ist die Zeit nach 1871 für uns überhaupt noch nicht so recht Geschichte, die Thatsachen gliedern sich noch nicht so recht in die großen übersichtlichen Massen, die der Unterricht braucht, denn sie sind uns noch so nahe, daß wir, wie vor einem großen Gemälde, mehr die Einzelheiten sehen als das Ganze, wir stehen auch noch mitten inne in den Bewegungen, die damals begonnen haben, ja wir kennen diese Dinge überhaupt, obwohl oder auch weil wir sie miterlebt haben, doch nur sehr oberflächlich, wie z. B. die Bismarckischen Enthüllungen über den deutsch-russischen Vertrag von 1887, einen der wichtigsten Vorgänge der ganzen Zeit, klärlich genug beweisen, und was pädagogisch schließlich die Hauptsache ist, verglichen mit dem gewaltigen Siegeszuge von 1870/71, dem unvergleichlichen Abschluß einer wirrenreichen Geschichte, ist alles, was dann folgt, für die Auffassung des Schülers verhältnismäßig unbedeutend, nur wie ein Nachklang einer gewaltigen Heldendichtung, der den Eindruck des großen Einheitskrieges nur abschwächen kann. Ich habe mich selbst erst kürzlich ziemlich eingehend mit dieser Zeit zu beschäftigen gehabt und eigentlich denselben Eindruck empfangen. Die Geschichte läuft dann wesentlich in parlamentarische und diplomatische Kämpfe aus, von denen die zweiten zu einem großen erhebenden Erfolge nicht führen, die ersten das wenig erbauliche Schauspiel bieten, wie ein überlegener Geist mit Neid, Unverstand und Bosheit ringt, allerdings siegreich ringt, und wie der nationale Aufschwung gerade an der Stelle, wo er sich am meisten zeigen sollte, am wenigsten nachhaltig gewesen ist. Das in irgendwelcher Ausdehnung den Schülern vorzuführen, haben wir keine Veranlassung. Nein, schließen wir ab mit 1871 und überlassen wir auch späterer Lektüre und der Universität noch etwas. Denn, um das zuletzt noch mit ein paar Worten zu berühren, dies ganze Drängen, daß die Schule bis an die Schwelle der Gegenwart führen und unmittelbar für die Kämpfe der Gegenwart ausrüsten solle, beruht auf einer bezeichnenden Erscheinung der Gegenwart, auf einer starken Überschätzung dessen, was die Schule überhaupt leisten kann. Man räsonniert fortwährend auf die Schule und will sie von Grund aus reformieren, aber man verlangt zugleich alles Mögliche und Unmögliche von ihr. Als ob daneben nicht das Haus und die ganze Umgebung beständig auf unsere Jugend einwirkten, und nicht immer in der Weise, die der Schule erwünscht sein kann. Ein verständiger Vater gebildeten Standes wird, wenn er sich Zeit und Mühe nimmt, seinen heranwachsenden Sohn viel besser in ein gewisses

Verständnis der Gegenwart einführen können, als irgendwelcher Geschichtslehrer eine ganze Klasse in ein paar Stunden. Auf diese Weise habe ich als Gymnasiast so lebendige Eindrücke vom Krimkriege und vom italienischen Kriege 1859, ja noch von der Bewegung der Jahre 1848/49 erhalten, daß sie mir noch heute frisch in der Erinnerung sind.

Ich komme nun zu einer dritten Forderung, die sich kurz in das Schlagwort zusammendrängen läßt 'Mehr Kulturgeschichte!' Auch hier liegen praktische Versuche vor; der grosse Biedermann in Leipzig hat einmal die ganze deutsche Geschichte in dieser Weise behandelt, und K. Schenk neuerdings ausführliche Belehrungen über die Behandlung kulturgeschichtlicher Partien gegeben. Nun, m. H., darüber sind wir heute wohl alle klar, die Geschichte ist uns nicht mehr bloß eine Summe von Haupt- und Staatsaktionen, sondern die Entwickelung aller Zweige des Völkerlebens in ihrem inneren Zusammenhange. Von diesem Standpunkte aus giebt es gar keine gesonderte Kulturgeschichte, sondern alle Geschichte ist Kulturgeschichte. Die Frage ist nur: inwieweit kann die Schule diese ungeheure Aufgabe lösen? Denn die Universität kann uns hier nichts vorschreiben; was wir von den Ergebnissen der Wissenschaft brauchen können und wie wir es verwenden können, darüber haben nur wir zu entscheiden, und zwar von pädagogischen Gesichtspunkten aus. Da meine ich nun: das moderne Gymnasium hat schon immer einen sehr reichen kulturgeschichtlichen Stoff geboten im Religionsunterricht, in der Litteraturgeschichte, in der Lektüre der antiken Schriftsteller, wie das neulich O. Jäger vorzüglich in Baumeisters Handbuch ausgeführt hat. Vermissen könnte man bisher etwa nur ausführlichere Belehrungen über Kunstgeschichte, Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte. Auf die erste möchte ich hier nicht ausführlicher eingehen, weil dies eine schwierige Frage für sich ist, prinzipiell verwahrt sich heute niemand mehr dagegen, es handelt sich lediglich um die praktische Ausführung. Was aber nun Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte betrifft, so hat doch der neuere gymnasiale Geschichtsunterricht in der griechischen und römischen Geschichte stets auch die Verfassungsentwickelung ausführlich genug behandelt, und wo es zum Verständnis der Ereignisse notwendig erschien und notwendig ist, auch die wirtschaftlichen Verhältnisse, ich erinnere nur an die solonische und die lykurgische Gesetzgebung, an die römischen Ständekämpfe und an die Begründung der gracchischen Bewegung, die ja alle ohne die wirtschaftlichen Voraussetzungen gar nicht zu verstehen sind. Also diese Forderung hat das Gymnasium schon bisher in weitem Umfange erfüllt, es handelt sich praktisch nur noch darum, sie auch für das Gebiet der mittelalterlichen und neueren Geschichte zu erfüllen. Und auch hier geschieht das doch schon in jedem leidlichen Geschichtsunterrichte, natürlich stets in engster Verbindung mit den Ereignissen. Die altgermanische, karolingische, deutsch-kaiserliche Verfassung, die politische Gestaltung einer mittelalterlichen Stadt und eines fürstlichen Territoriums im 16. Jahrhundert, der Gegensatz des ständischen und des absoluten Staats im 17. Jahrhundert, die unumschränkte Monarchie Ludwigs XIV. und Friedrichs des Großen, die parlamentarische Monarchie in England, die Ursachen und die

Entwickelungsstufen der französischen Revolution, das Alles wird doch schon seit mindestens dreifsig Jahren in aller wünschenswerten Ausführlichkeit behandelt. Und damit verbinden sich ganz von selbst die grofsen wirtschaftlichen Perioden: Lehnswesen und Naturalwirtschaft, städtisches Zunftwesen und Handelsbetrieb, die absolute Monarchie und der Merkantilismus, spanische und portugiesische, holländische und englische Handels- und Kolonialpolitik, französische Revolution und sozialistische Umwälzung, die Wiederherstellung Preufsens und der deutsche Zollverein. Das genügt, ein wesentliches Mehr wäre geradezu von Übel. Denn zunächst ist schon die Fassungskraft und damit auch das Interesse selbst der reiferen Schüler für diese Dinge ziemlich beschränkt, also eine Behandlung nur in den Hauptzügen möglich. Dann aber wollen wir uns doch einmal fragen: welche Zwecke hat denn eigentlich der ganze schulmäfsige Geschichtsunterricht? Doch wohl zwei, einen verstandesmäfsigen und einen sittlichen, einen unterrichtenden und einen erziehenden. Er soll in die Vergangenheit einführen, um über die Stellung des eigenen Volks und der eigenen Zeit im Kreise der Völker und in der geschichtlichen Entwickelung zu orientieren, also die Vorstellung von einer grofsen Einheit des Menschengeschlechts und dem Zusammenhange in diesem Wachsen und Werden erzeugen, um so für das Verständnis der Gegenwart vorzubereiten, und er soll das Verständnis für sittliche Gröfse und für eine sittliche Weltordnung erwecken, eine Voraussetzung, ohne die aller Unterricht und alle Erziehung zum nichtigen Spiele wird. Der höhere Zweck ist offenbar der zweite, und das Mittel, ihn zu erreichen, das ist die Vorführung der Thaten der freien verantwortlichen Persönlichkeit, nicht unpersönlichen Werdens und Seins. Nun liegt gewifs gar oft in dem Wirken eines bedeutenden Dichters oder Künstlers ein starkes sittliches Moment, aber am begreiflichsten und daher am wirkungsvollsten tritt dies doch auf den beiden grofsen Gebieten des sittlichen Lebens hervor, die das Dasein jedes einzelnen wie der Völker umspannen, im Staat und in der Kirche. Und da diese im wesentlichen dem Religionsunterrichte zufällt, aufser bei solchen Ereignissen, die weit über das Gebiet, auf dem sie auftreten, hinausgreifend, die Welt bewegen und umgestalten, wie etwa der Islam und die Reformation, Mohammed und Luther, so bleiben der Geschichte als Hauptgegenstand staatliche Thaten in Krieg und Frieden, die Helden des Staatslebens und des Schlachtfeldes. Alles andere, was sonst dieser Unterricht zu behandeln hat, Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte, kann nur als Voraussetzung oder als Folge solcher Thaten in Betracht kommen.

Daraus folgt nun auch die Antwort auf die Frage, die sich uns immer mehr aufdrängt: Wie hat sich der Geschichtslehrer zu der neuen so zu sagen naturwissenschaftlichen Auffassung der Geschichte zu stellen? Ausgehend von der wirtschaftlichen Entwickelung stellt sie diese in den Vordergrund, oder sieht wenigstens in den Massen oder 'sozialpsychologischen' Erscheinungen, in den unpersönlichen halb oder ganz unbewufsten Massenbewegungen das Wesentliche der Geschichte, ordnet jedenfalls das 'Individualpsychische' dem 'Sozialpsychischen' unter, denn 'die grofsen sozialpsychischen Kräfte beherrschen

schliefslich die individuellen'. So erscheint der einzelne Mensch, auch der gröfste, weniger als eine selbständige Persönlichkeit, wie als ein Produkt seiner Zeit und Umgebung, denn 'er ist auf eine uns im einzelnen freilich nicht nachweisbare Art aus der allgemeinen psychologischen Notwendigkeit hervorgegangen', ohne 'willkürliche Freiheit'. Die Hauptaufgabe der Geschichtsforschung ist also, jenes socialpsychische Grundphänomen zu verstehen, die Persönlichkeiten möglichst restlos aus ihm zu erklären, gewissermaßen in ihre biologischen Bestandteile aufzulösen, etwa wie die Pflanze. Daher kann die Periodisierung auch nicht etwa von grofsen politischen Wendungen oder gar von einzelnen Persönlichkeiten abhängig gemacht werden, sondern nur von den grofsen Entwickelungsstufen, und die deutsche Geschichte gliedert sich nicht etwa in die Wanderzeit, die Stammeszeit, die deutsch-römische Kaiserzeit u. s. f., sondern in die Zeiten einer symbolistischen, typistischen, conventionellen, individualistischen, subjektivistischen Kultur.[1] Auch die sogenannte 'ältere' Geschichtsbetrachtung hat sich immer bemüht, die handelnden Menschen aus ihrer Umgebung heraus zu verstehen und die einzelnen Zweige des Volkslebens mit einander in Verbindung zu setzen, aber sie hat die bestimmende Macht, vielleicht zu einseitig, den grofsen Ideen beigemessen, denen sie natürlich niemals eine objektive Existenz zugeschrieben hat, unter denen sie vielmehr immer die grofsen geistigen Strömungen verstanden hat, die erst durch die Menschen Leben und Bedeutung gewinnen, und sie hat sich damit beschieden, eine grofse Persönlichkeit möglichst allseitig zu verstehen, aber nicht den Anspruch erhoben, sie restlos zu erklären, weil in jedem Menschen etwas Eigentümliches, im tiefsten Grunde Unerklärliches liegt, und weil die sittliche Welt, d. h. die Menschenwelt, sich nicht auf mathematische Formeln bringen lässt, denn sie wäre sonst nicht die Welt der Willensfreiheit, also nicht sie selbst. Darum scheut sich diese 'ältere' Schule nicht, hier bescheiden ihr 'Ignoramus' und 'Ignorabimus' auszusprechen, so gut wie es einst Du Bois Reymond von den Grenzen des Naturerkennens ausgesprochen hat, und manche ihrer Vertreter sind geneigt, jene neuere Richtung als materialistisch zu bezeichnen, so sehr diese selbst sich dagegen sträubt.

Man mag nun das thun oder nicht thun, auf den Namen kommt so sehr viel nicht an, soviel ist aber klar, dafs sie ein Erzeugnis unserer materialistisch-naturwissenschaftlichen und demokratischen Zeitrichtung ist. Und doch ist es im Grunde höchst merkwürdig, dafs sie in Deutschland weniger entstanden ist, als besonders eifrige Vorfechter gefunden hat. Denn wenn jemals und irgendwo, so hat gerade die Entstehungsgeschichte des neuen deutschen Reiches die Überlegenheit des 'Individualpsychischen' über das 'Sozialpsychische' oder, deutsch gesagt, grofser Persönlichkeiten über die Massen aufs klarste erwiesen, und wir haben es seit sieben Jahren genugsam verspürt, was die Abwesenheit dieser einen grofsen Persönlichkeit bedeutet und wie unzureichend sich das 'sozial-

[1] Vgl. z. B. K. Lamprechts Abhandlung: 'Eine Wendung im geschichtswissenschaftlichen Streit' in der 'Zukunft' vom 2. Januar 1897, Nr. 14.

psychische' Moment erweist. Gewiſs ist auch der gröſste Mann an die allgemeinen Kulturbedingungen seiner Zeit gebunden, gewiſs hätte uns auch Fürst Bismarck nicht zwingen können, wieder Nomaden zu werden, sowenig wie Karl der Groſse eine Reichsbank zu gründen vermocht hätte, aber hat denn das jemals ein Historiker der älteren Schule behauptet? Andererseits die deutsche Kaiserpolitik des Mittelalters ist gewiſs aus den wirtschaftlichen Zuständen der Nation und aus gewissen kirchlichen und politischen Idealen hervorgegangen, aber gemacht worden, so gemacht, wie wir sie vor uns sehen, ist sie von lebendigen Menschen. Schlieſslich ist die Entscheidung der Frage, ob in der Geschichte das 'individualpsychische' oder das 'sozialpsychische' Moment überwiege, etwas Subjektives; sie hängt zu einem guten Teile ab von dem Gegenstande, mit dem sich der Historiker beschäftigt. Wer von mittelalterlichen Zuständen oder von der Wirtschaftsgeschichte ausgeht, der wird leicht zu der sozialpsychischen Auffassung des ganzen Geschichtslebens kommen, weil in jenen die Einzelpersönlichkeit noch sehr gebunden oder in unserer Überlieferung zu wenig erkennbar ist, in dieser das Unpersönliche überhaupt überwiegt; wer mit neuerer Geschichte und mit dem staatlichen Leben zu thun hat, der wird immer der individualpsychischen Erklärungsweise zuneigen.

Wie dem nun aber auch sein mag und wie unbestritten das Verdienst der neuen Richtung um die Erforschung der Massenerscheinungen und ihrer inneren Zusammenhänge ist, die Schule muſs diese 'naturwissenschaftliche', 'evolutionistische' Geschichtsauffassung entschieden ablehnen. Denn diese schwächt gerade das wirksamste erziehliche Element des Geschichtsunterrichts, die Bedeutung der That, der freien, verantwortlichen Persönlichkeit, zu gunsten unpersönlicher Zustände, sie drängt die Gebiete, auf denen diese am wirksamsten zur Geltung kommt, in den Hintergrund zu gunsten solcher, die für die Schüler weniger anschaulich und begreiflich, daher auch weniger wertvoll sind, sie setzt an die Stelle klar ausgeprägter, individuell charakterisierter und dadurch leicht sich einprägender Perioden eine für den Schüler leblose Entwickelungsschablone, die doch auch die Dinge einseitig faſst, so gut wie jede andere Periodenbezeichnung, da jede doch immer nur gewissermaſsen eine Überschrift geben soll, aber niemals eine Definition des Inhalts sein kann; sie birgt endlich — und das scheint mir das Bedenklichste — die Gefahr in sich, daſs Lehrer wie Schüler die Kraft des sittlichen Willens theoretisch und praktisch unterschätzen lernen, wenn sie sich gewöhnen, in der historischen Persönlichkeit nichts weiter zu sehen als das Ergebnis ihrer Zeit und Umgebung, und zu glauben, daſs der einzelne, also auch sie selbst, ebenso und nicht anders haben werden müssen, wie sie sind. Sie steht also im geraden Widerspruch mit dem, was jede Erziehung und in besonderem Maſse die Gymnasialbildung will und wollen muſs: die Heranbildung zu einer freien, sich selbst bestimmenden, ihrer sittlichen Verantwortlichkeit sich bewuſsten, darnach handelnden und urteilenden Persönlichkeit.

Nehmen wir also, m. g. H., dankbar die mannigfachen Anregungen an, die uns die modernen Anforderungen an den Geschichtsunterricht geben, be-

mühen wir uns, das Orts- und Heimatgeschichtliche mehr zu pflegen, als es bis jetzt meist geschehen sein wird, das Verständnis der Gegenwart durch unbefangene Betrachtung der Vergangenheit zu vermitteln, unsere eigene Auffassung von dem geschichtlichen Werden und Wachsen immer mehr zu vertiefen. Aber vergegenwärtigen wir uns immer wieder, daſs es unsere Pflicht ist — ich wiederhole es — der geschichtslosen Reformisterei, die von luftigen Axiomen aus etwas ganz Neues schaffen möchte, wie vor hundert Jahren die 'Aufklärung' in der französischen Revolution, vom Standpunkte des gewiſs verbesserungsbedürftigen, aber doch in seinem Wesen Bewährten aus entschieden entgegenzutreten, und bleiben wir uns bewuſst, daſs es eine der allerwichtigsten Aufgaben des Gymnasiums ist, den markverzehrenden Pessimismus und den hochfahrenden Materialismus der Gegenwart, soviel wir mit unseren schwachen Kräften können, zu bekämpfen. Wir kämpfen damit für die Zukunft der Gymnasialbildung, für die Zukunft unseres Volkes.

DAS VOLKSLIED IM GYMNASIALUNTERRICHTE

Von Paul Glasser.

Wie in anderen Zweigen der Litteraturgeschichte, so hat das nun zu Ende gehende Jahrhundert auch auf dem Gebiete des Volksliedes fleifsig gearbeitet, unermüdlich forschend, sammelnd und sichtend; ja es ist dieser Dichtungsgattung, seitdem Herder auf sie aufmerksam gemacht hat, eine stetig wachsende Teilnahme entgegengebracht worden. Ich brauche nur an Männer wie v. Arnim, Brentano, Uhland, Hoffmann von Fallersleben, L. Erk, Fr. M. Böhme, v. Liliencron, v. Soltau, v. Ditfurth und R. Hildebrand zu erinnern, um vor dem Auge des Kundigen eine lange Reihe stattlicher Sammelwerke erscheinen zu lassen, in denen ein Schatz verborgen liegt, wie sich dessen nicht leicht ein anderes Volk rühmen kann.

Leider gewinnt es den Anschein, als ob dieser Sammeleifer gerade noch zur rechten Zeit an die Arbeit gegangen wäre, als ob nicht nur der dichterische Quell im Volke so gut wie ganz versiegte, sondern dieses auch nicht einmal mehr die Kraft besäfse, das volkstümliche Lied früherer Zeiten und das Volkslied — ich will zwischen diesen beiden hier keine Scheidung versuchen — im Gedächtnis zu bewahren. Wie gering wenigstens bei unserer Gymnasialjugend der Vorrat von bekannten Liedern ist, davon kann sich jeder leicht auf Schulspaziergängen überzeugen. Haben die Schüler nicht gerade schon von verbotener Frucht naschend etliche Kommerslieder vorweggelernt, so bekommt man kaum etwas anderes zu hören als etwa 'Ich hatt' einen Kameraden', 'Ich weifs nicht, was soll es bedeuten', 'Gaudeamus igitur', 'Was kommt dort von der Höh'' und aufserdem noch 'Mutter, der Mann mit dem Coaks ist da', 'Im Grunewald ist Holzauktion', wobei obendrein der Text ganz unsicher ist.

Auf diese betrübende Thatsache darf wohl in diesen Blättern einmal hingewiesen werden, um so mehr, als man bisher, wie es scheint, ziemlich achtlos an ihr vorübergegangen ist, vielleicht weil früher die Schüler eine solche Menge Lieder von zuhause mitbrachten oder von selbst lernten, dafs die Schule diesem Teile der Jugendbildung keine besondere Aufmerksamkeit zu schenken brauchte. Daher denn auch unsere sächsische Lehr- und Prüfungsordnung ihm nur wenige Worte widmete: 'Der Gesangunterricht wird zunächst allen Schülern zur Ausbildung ihrer Stimme, zur Erlernung der Kirchenmelodien für den kirchlichen Gebrauch ... erteilt.' Diese Bestimmung dürfte wohl für die ganz anderen Verhältnisse, die inzwischen eingetreten sind, nicht mehr genügen.

Als im Jahre 1863 H. Pröhle seine Volkslieder herausgab, klagte er, dafs die alten schönen Volksballaden, die früher auf Märkten vorgetragen wurden,

immer mehr häßlichen Mordgeschichten weichen müßten. Heute gehören auch diese beinahe schon der Vergangenheit an, dafür ist aus der rauchigen Atmosphäre des Café chantant das Tingeltangellied hinausgeklungen in die Straßen der Großstadt und hat sich von da, alle andere Dichtung im Volke verdrängend, bis in die reine Luft des fernen Gebirgsdorfes verbreitet. Das Tingeltangellied ist der Grabgesang des eigentlichen Volksliedes geworden, denn heute scheinen in der Stadt so wenig wie auf dem Lande noch bessere Melodien geläufig zu sein, heute macht sich beim Volke nur noch selten das Bedürfnis geltend, sich durch ein Lied die Arbeit zu erleichtern, Lust und Leid im Liede auszudrücken, so daß es heute schwerlich noch viele Leute geben wird, die es machen wie Hagedorns munterer Seifensieder:

> Johann, der muntere Seifensieder,
> Erlernte viele schöne Lieder
> Und sang mit unbesorgtem Sinn
> Vom Morgen bis zum Abend hin.

Scheint es doch, als würde selbst der Liederquell immer dürftiger und spärlicher, der sonst jedes jungen Menschenkindes Phantasie anregte und nährte, der Liederquell, der dem Munde der Mutter, der Amme oder Kinderfrau entströmte, als ob es nicht mehr wäre, wie ehedem:

> Mit Gesange weiht dem schönen Leben
> Jede Mutter ihren Liebling ein,
> Trägt ihn lächelnd in den Maienhain,
> Ihm das erste Wiegenlied zu geben.
> (G. Senne 1804. Siehe Fr. M. Böhme, Volkstümliche Lieder S. 341.)

Meine Eltern, obwohl auf dem Lande aufgewachsen, sangen doch wenigstens die Hälfte der Lieder, die G. Wustmann in seinem 'Liederbuch für altmodische Leute' gesammelt hat; unseren Eltern und Großeltern war der Gesang ja Lebensbedürfnis.

> Ohne Sang und ohne Klang
> Was wär unser Leben? (J. A. C. Zarneck, 1820.)

Wie hat sich das geändert! Wie betrübend wenige Lieder aus dieser Wustmannschen Sammlung oder von den 1142 volkstümlichen Liedern, die Hoffmann von Fallersleben aufführt, (H. v. F., Unsere volkstümlichen Lieder. 3. Aufl. Leipzig 1869) sind der jüngeren Generation noch bekannt, ganz zu schweigen von den Tausenden von Volksliedern, die uns jetzt in Erk's und Böhme's 'Liederhort' (Leipzig 1893 u. 94) vereinigt vorliegen. Diese Verarmung des Volkes an Liedern ist nicht von heute oder gestern, schon Freiherr von Ditfurth machte im Jahre 1855 in seinen 'Fränkischen Volksliedern' T. II S. XXXV auf diesen Rückgang des Volksgesanges aufmerksam, und wie viel auch 1870 für die Tageslitteratur gedichtet worden sein mag, so war doch schon damals die eigentliche Liederschöpfung viel geringer als 1813, oder würden sonst so viele Dichter damals von vornherein auf die Sangbarkeit ihrer Gedichte verzichtet haben? Schon 1870 gab es Regimenter, deren Sangeskunde sich nach der zuverlässigen Angabe von Mitkämpfern auf einzelne Lieder beschränkte, schon 1870 waren dem Dichter aus dem Volke weit weniger Melodien und

Strophenformen gegenwärtig als 1813, ist doch in der Ditfurth'schen Sammlung von Soldatenliedern aus den Jahren 1870 und 1871 die Weise 'Prinz Eugen, der edle Ritter', nicht weniger als 16mal verwandt, und wenn sich daneben auch öfters andere Melodien 'Ich hatt' einen Kameraden', 'O Strafsburg, o Strafsburg', 'Wer will unter die Soldaten', 'O Tannebaum, o Tannebaum', 'Schier dreifsig Jahre bist du alt' finden, so war doch offenbar der Melodienvorrat nicht grofs und würde vermutlich noch geringer sein, wenn die von Süddeutschen herrührenden Lieder ausgeschieden werden konnten. Kurz, daran ist nicht zu zweifeln: obgleich sich in unserer Zeit die Kunstmusik, soweit sie am Klavier oder im Konzertsaal ausgeübt wird, einer so allgemeinen Gunst erfreut, wie vielleicht niemals vorher, so wird doch durchgängig im Volke immer weniger und weniger gesungen.[1])

Haben wir in diesem Vorgange eine Entwickelung zu erblicken, die wie ein Naturereignis unaufhaltsam bis zu Ende verläuft? Hat vielleicht ein Lied gleich einem organischen Wesen seine Zeit, sein Werden, Blühen und Vergehen? Das ist glücklicherweise nicht der Fall. Die Empfindung des Volkes ist keinen so grofsen Schwankungen, keinen so schnellen Veränderungen unterworfen als die der Gebildeten, darum mögen die Jahrhunderte an echten Volksliedern wohl den Text ein wenig ändern, die Melodie ein wenig zersingen, im allgemeinen gehen sie fast spurlos an ihnen vorüber. Oder feiert nicht das Lied 'Prinz Eugen, der edle Ritter', das ein brandenburger Krieger unter dem Fürsten von Dessau im Heere des Prinzen Eugen gedichtet haben soll, nun bald sein 200jähriges Jubiläum, ohne an Frische und Lebenskraft eingebüfst zu haben? Und der bekannte Schlachtgesang

Kein sel'ger Tod ist in der Welt
Als wer vom Feind erschlagen
Auf grüner Heid, im freien Feld
Darf nicht hören grofs Wehklagen.
Im engen Bett, da einer allein
Mufs an den Todesreihen,
Hier aber find't er Gesellschaft fein,
Fall'n mit wie Kräuter im Maien

der 1682 zuerst in der Litteratur erscheint, aber auf einen Meistergesang des 16. Jahrhunderts zurückgeht, wurde noch um die Mitte unseres Jahrhunderts viel gesungen: so wenig war er in Form und Inhalt veraltet.

Solche Fälle sind durchaus nicht vereinzelt. Im Jahre 1891 wurde an den Küsten der Nordsee ein Lied aus Volksmunde aufgeschrieben:

Was kann uns wohl mehr erfreuen
Als wenn der Sommer angeht,

von dem die ersten Strophen schon im Wunderhorn, die 4. bis 7. Strophe schon bei J. Ott im Jahre 1534 zu lesen sind (Vergleiche Liederhort III S. 231. II S. 233).

[1]) Nur noch an einer Stelle wird das Lied wirklich gepflegt, im Heere; leider verhält es sich, wie es scheint, mit dem Soldatenliede umgekehrt wie mit grofsen Strömen. Wenn sich die Hochflut der Begeisterung, die ein Krieg hervorgerufen hat, legt, kommt der schmutzige Bodensatz mehr und mehr an die Oberfläche.

Selbst wenn der Text veraltet, lebt doch häufig die Melodie weiter, wie z. B. die 1724 aus Frankreich eingewanderte Melodie 'Frisch auf zum fröhlichen Jagen, Frisch auf ins freie Feld' 1813 von de la Motte Fouqué, 1814 von M. v. Schenkendorf, 1820 von Friedrich Förster mit neuen Texten, die ihrer Zeit weite Verbreitung gefunden, verbunden worden ist und selbst 1870 noch eine Umdichtung erlebt hat (Vergl. v. Ditfurth, Historische Volkslieder von 1870/71 T. II S. 147)

Frisch auf, ihr Kameraden,
Frisch auf zum Waffentanz

gewiß ein beredtes Zeugnis für die Unverwüstlichkeit der Volksmelodie und zugleich ein Wahrscheinlichkeitsbeweis dafür, daß wohl auch andere, jüngere Melodien lebensfähig wären, wofern sie nur gepflegt würden.

Aber vielleicht kommt unsere Mühe schon zu spät? Vielleicht gilt auch von dem Volksliede das Wort, das Arndt den Romantikern zurief. Was vergangen ist, ist ewig vergangen. Nein, auch in dieser Beziehung brauchten wir nicht besorgt zu sein. Mag auch immerhin unser Volk, besonders in Norddeutschland, jetzt sangesarm erscheinen, so lebt doch im verborgenen noch mancher Sang fort, ohne daß wir es ahnen, bis er, manchmal nach langer Zeit, wieder an das Licht der litterarischen Forschung hervortritt. Wer hat denn das Lied, mit dem die preußischen Grenadiere 1756 in den Krieg zogen.

Maria Theresia, zeuch nicht in den Krieg!

vor 1870 je im Volke singen hören? Trotzdem taucht es 1870 in einer volkstümlichen Umarbeitung wieder auf (Siehe v. Ditfurth, a. a. O., T. II, S. 11):

O Kaiser Napoleon, zieh nicht in den Krieg!

Oder wer von den Soldaten, die 1870 das Lied sangen (v. Ditfurth, a. a. O., T. I, S. 67):

Marschieren wir ins Franzosenland,
Paris wird uns recht bald bekannt

hat wohl geahnt, daß das Lied, jedesmal im Texte den jeweiligen Verhältnissen angepaßt, nacheinander auf die Belagerung von Belgrad im Jahre 1789 (vergl. Liederhort T. II, S. 146), auf die Belagerung von Mainz 1793 (Soltau-Hildebrand, Hist. Volkslieder, T. II, S. 423), auf die Belagerung von Leipzig und auf die von Würzburg im Jahre 1813 und endlich auf den Rheinübergang in der Sylvesternacht 1813/14 gesungen worden ist? (Vergl. v. Ditfurth, Fränkische Volkslieder, T. II, S. 180, Historische Volkslieder von 1813, S. 44 und S. 60)

Auch zeigt sich solche Langlebigkeit keineswegs nur bei Soldatenliedern, die ja allerdings eine ununterbrochene mündliche und schriftliche Überlieferung in den Regimentern von Jahrgang zu Jahrgang fortpflanzt. Wie erstaunlich viel hat Fr. M. Böhme noch in den 80er und 90er Jahren für seinen Liederhort und seine Volkstümlichen Lieder in ganz Deutschland sammeln können! Freilich oft nur noch aus dem Munde alter Leute, auch er mußte die Erfahrung machen, daß die Jungen lange nicht mehr so liederkundig waren wie die Alten. Wenn uns daher diese Werke den Trost bieten, daß der Versuch,

dem Volke das Lied zu erhalten, durchaus nicht von vornherein aussichtslos erschiene, so mahnen sie zugleich eindringlich, daſs, was zur Erhaltung dieses kostbaren dichterischen Gutes geschehen soll, bald geschehen muſs. Entziehen wir uns dieser schönen Aufgabe nicht, etwa weil sie mehr der groſsen Volksschule als der kleinen Zahl der Gymnasien zukäme. In den 'Volkstümlichen Liedern' von Fr. M. Böhme findet sich auf S 540 ein Wort, das die Gymnasien in hohem Grade ehrt: 'Überhaupt sind Studenten es gewesen, die zuerst vaterländische Lieder einführten, und sie sind es, die solche mit glühender Jugendbegeisterung bis zur Gegenwart singen.' Sorgen wir an unserem Teile dafür, daſs der studierenden Jugend dieser Ruhm auch fernerhin erhalten bleibe, damit auch in künftigen Gefahren des Vaterlands das aus ihrer frischen Kehle schallende Lied wie ehemals 1813 und wie 1870 Begeisterung wecken und verbreiten kann. Ehe wir aber die Mittel und Wege überlegen, welche etwa zu diesem Ziele führen, empfiehlt es sich vielleicht, einmal zu fragen, weshalb so viele Lieder, die einst in aller Munde waren, vergessen worden sind.

Viele dieser Lieder sind daran ohne Zweifel selbst schuld gewesen, insofern sie derart an Überschwenglichkeit, Weichlichkeit und Unwahrheit des Gefühles litten, daſs sie das jüngere, kräftiger empfindende Geschlecht mit Recht von sich wies, dahin gehören die anakreontischen Wein- und Liebeslieder mit ihren erkünstelten Ausdrucksformen:

Da lieg ich auf Rosen
Mit Veilchen gestickt
Nun will ich auch trinken,
Bis lachend vom Himmel
Der Hesperus blickt (Wustmann, a. a. O., S 560)

dahin die Schäferpoesie mit ihrer erborgten Szenerie (Erk's Liederschatz III, S 100):

Ihren Schäfer zu erwarten
Schlich sich Phyllis in den Garten,
In dem dunklen Myrtenhain
Schlief das lose Mädchen ein

dahin die vielen Mondscheinlieder (Erk, a. a. O., II, S. 83):

Ich ging im Mondenschimmer
Mit Lyda Hand in Hand;
Ach, ich vergesse nimmer,
Was da mein Herz empfand.

Sie schwieg, doch eine Thräne
Hing ihr im Auge hell,
Der Mond schwamm auf der Thräne
Wie auf dem Wiesenquell

dahin die Abschieds- und Sehnsuchtslieder mit ihrem Geseufze und Geklage, ihren Fluten von Thränen (Erk, a. a. O., T II, S 110):

In stiller Wehmut, in Sehnsuchtsthränen
Schmilzt meine Seele wie Wachs dahin

ein Lied, das keinen geringeren als Jos Haydn zum Komponisten hat, während das Matthisson'sche Lied 'Adelaide' mit dem thörichten Schluſs (Liederschatz II, S 41):

Einst, o Wunder, erblüht auf meinem Grabe
Eine Blume der Asche meines Herzens;
Deutlich schimmert auf jedem Purpurblättchen:
Adelaide

sogar von Beethoven durch eine herrliche Melodie ausgezeichnet worden ist, nachdem es längst mit der Pilz'schen Musik überallhin verbreitet worden war.

Solch überspannte Sentimentalität, solche thränenreiche Gefühlsseligkeit widersprach dem gesünderen Empfinden der thatkräftigeren jungen Generation, da ja deren Gefühle durch die vorzugsweise verstandesmäßige Schulbildung und das reale Leben in eine scharfe Zucht genommen worden waren. Überhaupt trat die lyrische Dichtung, so recht eigentlich das Lebenselement der Menschen um die Wende des vorigen Jahrhunderts, im Verlaufe unseres Jahrhunderts im geistigen Interesse der Nation vor politischen, sozialen und naturwissenschaftlichen Fragen zurück, und wo man sich in den breiteren Schichten der Bevölkerung noch mit Lyrik beschäftigte, da machte sich eine Art Naturalismus geltend, der auch von ihr illusionslose, nackte Wahrheit forderte und sich jedes weichen Gefühls schämte, das im entferntesten unmännlich oder unwahr hätte erscheinen können. So entfernte sich das Lied in Wort und Weise je länger je mehr von der naiven Ausdrucksform des Volksliedes, während am Anfange unseres Jahrhunderts selbst gelehrte Dichter und Komponisten, wie Fr. Reichardt, Silcher, Erk, Hoffmann von Fallersleben, Fesca sich so liebevoll in die Empfindung des Volkes versenkt, sich so völlig in sie eingelebt hatten, daſs ihre Lieder auch dem Volke unmittelbar zugänglich waren, ja von ihm wie eigene Gefühlsäuſserungen aufgenommen wurden. In diesem durch den allgemeinen Volksschulunterricht hervorgerufenen Vorherrschen einer vorzugsweise verstandesmäſsigen Geistesströmung haben wir den eigentlichen, tieferen Grund für den Rückgang des Volksgesanges zu suchen; diese wirkte zunächst im allgemeinen ein, indem sie den Verstand auf Kosten der Phantasie und des Gemütes ausbildete und somit auch Sinn und Empfänglichkeit für die Volksdichtung verringerte; sie wirkte auch noch besonders auf den Gesangunterricht ein, indem sie zu einer Bevorzugung einerseits schwierigen Kunstgesanges, andererseits moderner Musik führte.

Obwohl nicht Fachmann, darf ich mir wohl im Interesse der guten, vaterländischen Sache das Urteil erlauben, daſs sich unsere Gesanglehrer meines Erachtens oft an zu schwere Aufgaben wagen, an vielstimmige Motetten und anderen komplizierten Kunstgesang. Dieser Ehrgeiz hat zunächst die bedauerliche Folge, daſs die Schülerauswahl für den Chor um so strenger sein muſs, je schwieriger diese Aufgaben sind. Wir verurteilen doch sonst einen derartigen Eklektizismus, eine derartige Bevorzugung einzelner Schüler auf das schärfste: ist wirklich der Gesangunterricht so ganz anders geartet, daſs wir ihm eine Ausnahmepädagogik einräumen müssen? Während man sich aber an schwierigen Paradestücken abmüht, steht das schlichte Naturkind, das Volkslied, das früher überall, wo Menschen wohnten, eine gastliche Stätte fand, drauſsen vor der Thür um Einlaſs und Zuflucht bettelnd. Würde es sich nicht vielleicht, wenn man es aufnähme, mit Hunderten von Schülern befreunden, die jetzt als gänzlich unmusikalisch vom Gesangunterricht ausgeschlossen sind? Dazu kommt aber noch etwas anderes. Man mag über Naturgesang

und Kunstgesang denken, wie man will, den einen Vorzug wird man dem Volksliede jedenfalls nicht absprechen können, dafs es dem Schüler aus dem Singsaale hinaus in die Familie, ins Leben folgt Was kann dagegen der einzelne Sänger mit seiner einzelnen Stimme aus einem gröfseren Tonwerke anfangen? Sie ist nur lebendig im Verein mit dem ganzen übrigen Chor. Natürlich, dafs die Schüler auch in das Verständnis schwererer Werke eingeführt werden müssen: nur die Hauptaufgabe des Gesangunterrichtes dürfte das wohl nicht sein. Ähnlich steht es meiner Meinung nach mit der ganz modernen Musik Diese beherrscht ja heute, womöglich 'als Manuskript gedruckt', vollkommen die Konzerte der Studenten, Lehrer und Mannergesangvereine Sind doch sogar in das neue Freiburger Kommersbuch 178 neue Melodien, darunter 71 noch nicht gedruckte, aufgenommen worden! Als ob das die Aufgabe eines Studentenliederbuches wäre Auch in die Schule haben solche neue Gesänge Eingang gefunden, schon weil die alten vaterländischen Lieder, nachdem der Väter heifses Sehnen erfüllt, das neue Kaiserreich begründet war, nicht mehr zu passen schienen Wenn sich diese für den Geburtstag des Kaisers bestimmten Gedichte nur ein wenig über die Tageblattspoesie erhöben! Und die Melodien? Ich kann mir über sie um so eher ein Urteil ersparen, als ein solches bereits von anderer, zuständiger Seite gefällt ist Nicht ein einziges solches Lied ist meines Wissens ins Volk übergegangen Selbst zugegeben, dafs das Volk sich heute in der Aufnahme neuer Lieder spröder verhält als vor hundert Jahren, so ist und bleibt es eine herbe Kritik der neuen Liederschöpfung, dafs sie selbst an vaterländischen Festtagen wie am Sedantage in Wort und Weise eine Sprache redet, die nicht in das Herz des Volkes hineinklingt, dafs sie den Forderungen des naiven Gefühlslebens also offenbar nicht genügt Es könnte ja jemand mit scheinbarem Rechte sagen 'Warum so künstliche Veranstaltungen zur Erhaltung alter Lieder? Was sich überlebt hat, geht trotzdem unter, und was noch lebensfähig ist, das erhält sich auch ohne unser Zuthun' So liegt leider die Sache nicht, vielmehr haben die neuen Lieder nur zu deutlich ihre Unfähigkeit erwiesen, sich das Herz des Volkes zu erobern Welche Lieder haben sich denn in den letzten 25 Jahren im Volke verbreitet? Vielleicht das eine oder andere Soldatenlied Und nun vergleiche man einmal, welch reicher Quell volkstümlicher Lieder in dem gleichen Zeitraume des vorigen Jahrhunderts sprudelte, ganz abgesehen von dem Volksliederschatz, der damals Allgemeingut der Nation war Es liefsen sich weit über hundert Lieder anführen, die, damals entstanden, durch alle Gaue unseres Vaterlandes gewandert sind und bis in unsere Kindheit beinahe von jedermann gesungen wurden Um die Gefühlswelt zu kennzeichnen, aus der sie geboren wurden, will ich wenigstens einige anführen, indem ich das Jahr, in dem die Melodie entstanden ist, hinzufüge

Für wen schuf Gottes Güte
Wohl diese Welt so schön? (1784)

Wie reizend, wie wonnig
Ist alles umher (1795)

Komm, lieber Mai, und mache
Die Bäume wieder grün (1791).

Komm, stiller Abend, nieder
Auf unsre stille Flur (1780).

Der Mond ist aufgegangen,
Die gold'nen Sternlein prangen (1790).

Ein Veilchen auf der Wiese stand (1783).

Erwacht zum neuen Leben
Steht vor mir die Natur (1780).

Bald prangt, den Morgen zu verkünden,
Die Sonn' auf goldner Bahn. (1791.)

Sagt, wo sind die Veilchen hin,
Die so freudig glänzten? (1782).

Freut euch des Lebens,
Weil noch das Lämpchen glüht. (1793).

Rosen pflücke, Rosen blühen,
Morgen ist nicht heut. (1794).

Sah ein Knab ein Röslein stehn (1793).

Was hör ich draußen vor dem Thor. (1795).

Stimmt an den frohen Rundgesang (1793).

Vom hoh'n Olymp herab ward uns die Freude. (1795).

Brüder, reicht die Hand zum Bunde. (1791).

Brüder, lagert euch im Kreise (1794).

Wohlauf Kameraden, aufs Pferd, aufs Pferd. (1793).

Des Jahres letzte Stunde
Ertönt mit ernstem Schlag (1784).

Wie sie so sanft ruh'n,
Alle die Seligen (1786).

Wer diesen Liederfrühling betrachtet und dazu noch die Hunderte schöner vaterländischer Weisen, die das erste Viertel unsres Jahrhunderts hervorgebracht hat, an sein Ohr klingen läſst, der wird mir gewiſs zugeben, daſs wir dem aus unserer Zeit nichts an die Seite zu stellen vermögen. Auch haben diese alten Melodien, in denen Frühling und Liebe, Wanderschaft und Heimat, Gott und Vaterland gepriesen werden, nichts an Kraft verloren; nur uns Verstandesmenschen droht die Empfänglichkeit für solch einfältige Sprache des Herzens verloren zu gehen. Für die Gemütsbildung unserer Jugend aber haben sie einen unschätzbaren Wert. Vergessen wir doch nicht, daſs wir uns vorzugsweise an den Verstand unserer Pfleglinge wenden, daſs wir selbst da,

wo wir auf das Gemüt, auf die Phantasie oder den Geschmack einzuwirken suchen, uns meist der Reflexion als Vermittlerin bedienen. *Das echte Lied aber spricht ganz unmittelbar zum Herzen*, darum ist es ein wichtiges Erziehungsmittel, doppelt wichtig in einer Zeit, welcher der inbrünstige Glaube der Väter geschwunden ist, in einer Zeit, deren gesamte Kultur dem Gemüte so viel weniger Nahrung giebt als dem Verstande.

Die allgemeine Volksschulbildung und die Geistesströmung unserer Zeit haben das Volk ohne Zweifel für den Kampf ums Dasein besser ausgerüstet, als es früher war; ohne sie wäre vielleicht der politische Aufschwung unseres Volkes, die Wiedergeburt des Reiches nicht möglich gewesen, geschweige denn die großen Fortschritte in Industrie und Handel. *Die Freude am Leben* aber hat die Verstandesbildung nicht erhöht; es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, wenn jemand in einseitiger Überschätzung der intellektuellen Bildung alle Illusion, alle Poesie abstreifen wollte. *In der Kunst des Lebens waren die Menschen vor hundert Jahren weiter als wir*; laut und eindringlich predigen ihre Lieblingslieder die Lebensweisheit, daß Glück und Zufriedenheit nichts Absolutes sind, sondern vornehmlich von unserer subjektiven Auffassung des Lebens abhängen. Gerade die kleinen Freuden, wie sie die Natur, wie sie jedes, auch das bescheidenste Leben dem empfänglichen Herzen bietet, haben vielleicht nirgends einen reineren, einen wärmeren und zugleich allgemeiner verständlichen Ausdruck gefunden als in dem volkstümlichen Lied, das um die Wende des vorigen Jahrhunderts entstanden ist, und im Volkslied. So richtig es darum ist, alle ungesunde Gefühlsüberschwenglichkeit, die bei jeder Gelegenheit mit dem Leben zusammenstößt, zu unterdrücken, so wichtig scheint es mir zu sein, die echte Gefühlswärme, wie sie aus Hunderten von Liedern hervorströmt, unseren Schülern und unserem Volke, so lange es irgend angeht, zu erhalten. Nicht als ob ich etwa glaubte, man könnte jemandem durch Einprägung von gefühlvollen oder heiteren Liedern Glück und Zufriedenheit einhauchen; nur dafür sollten wir doch sorgen, daß es niemandem, der in der frohen Stimmung ist zu singen, an einem passenden Liede fehlte. Bisher aber hat meines Erachtens die Schule den Gesang zu sehr für sich, zu wenig fürs Leben betrieben.

Das humanistische Gymnasium hat es von jeher als seine vornehmste Aufgabe betrachtet, die Empfänglichkeit für die idealen Güter des Lebens zu pflegen, und es ist sich derselben angesichts der materialistischen Gegenströmungen des Lebens gewiß doppelt bewußt. Ich wüßte nicht, in welcher uns näher liegenden Epoche eine so einfältige Frömmigkeit geherrscht hätte, als in der Zeit der Befreiungskriege; ich wüßte nicht, wo sich die begeisterte Vaterlandsliebe reiner und wärmer ausgesprochen hätte als in der politischen Dichtung von 1813. Darum sollte uns die Pflege der Lieder am Herzen liegen, die unsere Großväter zu Sieg und Tod geführt, in unseren Vätern die Hoffnung auf eine 'bessere kommende Zeit' genährt haben. Gewiß, die politischen Verhältnisse sind andere geworden. Was schadet es denn aber, wenn die Jugend durch das warme Vaterlandslied erfährt, wie inbrünstig die Ahnen die

Grofse des Vaterlandes herbeigesehnt haben? Soll darum die Jugend nicht mehr singen:

> Der alte Barbarossa,
> Der Kaiser Friederich,
> Im unterird'schen Schlosse
> Hält er verzaubert sich

weil die Raben, Gott sei Dank, nicht mehr um den Berg fliegen? Mag das junge Geschlecht diese Weisen getrost lernen, auch wenn sie veraltet sind, vielleicht, dafs sich ihre Vaterlandsliebe an dem feurigen Gesange der Ahnen entzündet.

Schliefslich dürfen wir wohl noch einen Blick auf die weiten Kreise des Volkes werfen. Es wäre eine wahrhaft nationale That, wenn jemand dem Volke das Lied zurückgeben könnte, denn die Liederarmut ist im letzten Grunde nichts als eine Gemütsverarmung. Auch in der Volksschule ist man sich vielleicht der erzieherischen Bedeutung des Liedes nicht immer bewufst gewesen, oder wenigstens haben bei der Auswahl der Lieder mehr formale als sachliche Rücksichten gewaltet, sonst hätte die Liederkenntnis im Volke schwerlich so abnehmen können. Die Gegner unserer Gesellschaftsordnung aber haben in der richtigen Erkenntnis der Bedeutung des Liedes sich der alten Weisen bemächtigt, um ihnen revolutionäre Texte unterzulegen. Noch jüngst ist mir ein Liederheft des Münchener demokratischen Vereins in die Hand gekommen, in dem allbekannte Lieder wie 'Stofst an, Leipzig soll leben', 'Im Krug zum grünen Kranze', 'Im Kreise kluger, froher Zecher', 'O alte Burschenherrlichkeit' durch Umdichtung zu revolutionären Kampfmitteln umgeschmiedet sind. Sorgen wir dafür, dafs nicht schliefslich diese Art Liederdichtung die einzige ist, die das Volk kennen lernt und singt!

Im Gymnasium könnte zur Pflege des Volksliedes zunächst der deutsche Unterricht beitragen, wenn er dafür sorgte, dafs möglichst viele einfache Volkslieder gründlich gelernt würden. Aber freilich ohne Melodie bleibt jedes Lied tot, darum müfste der Gesangunterricht sich seine Ziele niedriger stecken, aber mit mehr Schülern zu erreichen suchen, müfste die Dispensationen beschränken und auch mit vorgeschritteneren Chören über dem Betrieb modernen Kunstgesanges das schlichte Lied nicht verschmähen, das in den Unterricht eine sicher von vielen Schülern freudig empfundene Abwechselung bringen würde; er müfste die Schülerorchester, falls er nicht ganz auf sie verzichten kann, auf das geringste Mafs beschränken. Wie der Turnunterricht sich so viel wie möglich des Liedes bei seinen Übungen bedienen könnte, so sollte kein Lehrer mit einer Klasse spazieren gehen, ehe diese nicht ein paar Wanderlieder ordentlich gelernt hätte. Auch die an manchen Gymnasien bestehenden Schülergesangvereine würden sich gewifs gern dieses Aschenbrödels der Musik annehmen.

Kann jeder einzelne von uns auch nur auf einen kleinen Kreis einwirken, so brauchten wir doch um den Erfolg nicht bange zu sein, zumal wenn die vorgesetzten Behörden geneigt wären, die Bestimmungen über den Gesangunterricht in dem angedeuteten Sinne zu erweitern. Die Jugend wird unserem

Bemühen sicher entgegenkommen, und dem Liede selbst wohnt eine siegreiche Kraft inne; schließlich ist doch auch der Gesang ein zu natürliches Herzensbedürfnis, als daß er sich auf die Dauer durch materialistische oder rationalistische Zeitströmungen unterdrücken ließe. Darum erscheint mir auch die Hoffnung durchaus nicht unerfüllbar, daß unser Volk wieder einmal singen wird ähnlich wie der Dichter im Jahre 1803:

Gesang verschönt das Leben,
Gesang erfreut das Herz,
Ihn hat uns Gott gegeben
Zu lindern Sorg und Schmerz.
Die Vögel alle singen
Ein lieblich Mancherlei,
Sie flattern mit den Schwingen
Und leben froh dabei.

Wohl auf denn! Laßt uns singen
Den muntern Vöglein gleich!
Laßt all ein Lied erklingen
An Lieb und Freude reich!
Ein Lied dem Freundschaftsbande,
Das uns zusammenhält,
Dem teuren Vaterlande,
Der ganzen Menschenwelt.

ZUR ERSTEN ORIENTIERUNG ÜBER DEN GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHT IM ANSCHLUSS AN KIRCHHOFFS ERDKUNDE

Von Harry Denicke.

Wenn von den allgemeinen Lehrplänen der Geographie unter allen verbindlichen Fächern die geringste Stundenzahl zugewiesen wird, so soll damit nach ausdrücklicher Angabe keineswegs über ihren wissenschaftlichen Wert abgeurteilt werden, wohl aber ist damit die bescheidene Rolle gekennzeichnet, die ihr im Gesamtrahmen des Unterrichts nur zukommen kann. Man hat wohl behauptet, sie sei überhaupt keine Wissenschaft, sie ermangle dazu der rechten Einheit des Stoffes und der Methode, sie sei vielmehr ein ganzes Bündel von Wissenschaften der Astronomie, Geologie, Meteorologie, der Geschichte und anderer mehr. Aber bei näherem Zusehen erweist sich das Unrecht dieser Kritik. Indem sie alle jene einzelnen Wissenschaften unter einen örtlichen Gesichtspunkt stellt und durch dieses Verfahren neue wissenschaftliche Ergebnisse hervorbringt, erfüllt sie eine eigenartige Aufgabe und befolgt eine eigenartige Methode, die beide ihr Anrecht auf den Titel einer besonderen Wissenschaft begründen.

Mit jenem Einheitspunkt ist zugleich das Kriterium für die Auswahl dessen gegeben, was allein aus jenen Einzelwissenschaften auch ihrer Bearbeitung unterliegt. Eben nur soweit die von diesen behandelten Erscheinungen örtlich bedingt sind, sind sie zugleich Gegenstand geographischer Betrachtung. Um an einem Beispiel diesen Satz zu veranschaulichen, so erregen sehr viele Schlachten neben dem vorwiegenden geschichtlichen Interesse auch ein geographisches, so die Schlachten bei Leipzig oder Gaugamela, sofern nämlich der Schauplatz der ersteren durch das Eingreifen der Tieflandsbucht in das mitteldeutsche Gebirgsland bedingt oder doch mitbedingt war, während die Örtlichkeit der anderen sich daraus erklärt, daß hier sich der Zugang nach Babylon und zugleich der Gebirgspaß in die Kernlandschaft der persischen Monarchie erschloß, Straßen also, die Darius begreiflicherweise gegen den vordringenden Feind zu sperren suchte.

Indem trotz der gemachten Einschränkung gleichwohl der Satz bestehen bleibt, daß die Geographie gleichsam eine Familie von Wissenschaften bildet, erscheint sie auch in unserem Lehrplan nicht mehr so stiefmütterlich bedacht, wie man nach der bloß ihr zugewandten Stundenzahl annehmen möchte, denn jene verwandten Wissenschaften finden ja größtenteils eine besondere Pflege in zahlreichen Stunden, so die Botanik, Mineralogie, Zoologie, Geschichte, später

die Physik und Chemie. Sie alle arbeiten an den Aufgaben des geographischen Unterrichts mit, wenn auch nicht gerade unter dieser Firma.

Unter einem anderen Gesichtspunkt betrachtet, liegt gerade in dem Umstand, daſs die Geographie aus so vielen Wissenschaften schöpft, ihr gröſster und eigenster Vorzug, der ihr einen durch kein anderes Fach ersetzbaren Wert giebt und mehr als ihr praktischer Nutzen ihre Fortdauer im Schulunterricht sichert. Er besteht in ihrer eminenten Fähigkeit, die verschiedenartigsten Wissensstoffe mit einander zu verbinden und die Einsicht in den die gesamte Erscheinungswelt umfassenden Kausalnexus zu vertiefen. Insbesondere gelingt es ihr, die Kluft zu überbrücken, die die beiden groſsen Gebiete alles Wissens, Natur und Geist, scheidet.

Aber wie wenig wir auch ihren eigenartigen Wert verkennen, so lassen sich doch im Lehrplan kaum mehr Stunden für sie aussparen, denn die anderen Fächer sind uns gleich wichtig oder wichtiger. Das letztere gilt besonders vom Sprachunterricht. Ich versuche im Vorübergehen die beiderseitigen Methoden kurz zu vergleichen. Wenn die intellektuelle Ausbildung, also ein Hauptgeschäft der Schule, darauf ausgehen muſs, das eigene selbstthätige Denken des Schülers zu erwecken und zu entwickeln, so erkennt man leicht, daſs in diesem Punkt die Geographie nicht mit den Mitteln und Erfolgen sprachlicher Bildung konkurrieren kann. Zunächst freilich lieſse sich der geographische Unterricht hinsichtlich seiner Methode und bildenden Kraft ganz wohl mit dem grammatischen vergleichen. Wie dieser nämlich teils auf induktivem, teils auf deduktivem Wege mittels Frage und Belehrung die gesetzliche Struktur einer Sprache entwickelt, so eröffnet der geographische Unterricht auf gleichen Wegen und mit gleichen Mitteln dem Schüler den Einblick in Bau und Form des Erdkörpers und den gesetzlichen Zusammenhang seiner Teile. Wenn man will, so läſst sich der Vergleich noch fortsetzen und der groſsenteils gedächtnismäſsig anzueignende Wortschatz einer fremden Sprache mit dem statistischen Material der Geographie in Parallele stellen, das gleichfalls vorzugsweise gedächtnismäſsig eingeprägt werden will. Ja ich möchte glauben, daſs bei der Darbietung des Unterrichtsstoffes die Geographie dem grammatischen Unterricht an bildender Kraft sogar überlegen ist, sofern dort, nach meinem Eindruck, die heuristische Methode eine ausgiebigere Anwendung findet als hier bei der induktiven und deduktiven Einführung in die grammatischen Gesetze einer Fremdsprache. Man denke an das Kartenlesen der Schüler und an den Reichtum eigenen Beobachtungsmaterials, das ihnen die heimatliche Umgebung darbietet und ihre Phantasie nun selbstthätig benutzen muſs, um fremde, mehr oder weniger ähnliche Erscheinungen sich vorzustellen. — Wie verschiebt sich aber der Vergleich zu Ungunsten der Geographie, wenn wir fragen, in wieweit beide Fächer Gelegenheit geben, mit den erworbenen Kenntnissen frei zu operieren. Die Schulgeographie giebt sie nur in sehr beschränktem Maſse, man kann doch den Schüler nicht etwa anweisen, auch nur mit einiger Gründlichkeit irgend eine Landschaft, und wäre es auch die Heimat, nach ihrem zoologischen, geo-

logischen oder wirtschaftlichen Charakter zu durchforschen. Von allen anderen entgegenstehenden und einleuchtenden Schwierigkeiten abgesehen, ist für so hohe Ansprüche sein Wissen viel zu sehr Stückwerk. — Dagegen ermöglicht nun die Sprache in einer Fülle, die unerschöpflich ist wie Wort und Gedanke, selbständige Übungen des Schülers. Jedes Wort, das aus der einen in die andere Sprache übertragen werden soll, stellt ja an den Übersetzenden eine Frage, die er auf Grund seiner grammatischen Vorkenntnisse, wie gut oder schlecht auch immer, selber beantworten kann und soll. Welche Fülle selbstthätiger geistiger Kraft vermögen demnach die tausendfachen Übersetzungsaufgaben auszulösen! Genug, Oskar Jäger hat schon recht, wenn er, allerdings mit zu einseitiger Pointierung, die Schulfächer einteilt in solche, die der Schüler kann, und solche, die er nur kennt. Daſs die Sprachen zu der ersteren Gruppe zu zählen sind, die Geographie aber zu der letzteren, kann nur blinder Haſs und blinde Liebe bezweifeln.

Nach diesen Vorbemerkungen, die natürlich nur den bescheidenen Anspruch machen, zu näherer Ermittelung des eigenartigen wissenschaftlichen und didaktischen Wertes der Geographie anzuregen, wende ich mich zu dem allgemeinen Lehrziele des erdkundlichen Unterrichts. Da wir an die Lehrpläne gebunden sind, so können wir es füglich auch nur diesen entnehmen. Sie formulieren es, weises Maſs haltend, in folgenden Worten: 'Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur und der Kartenbilder, Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer politischen Einteilung, sowie der Grundzüge der mathematischen Erdkunde.' Ebenso verbindlich sind die Vorschriften, welche die Verteilung der Pensen auf die einzelnen Klassen betreffen. Indem ich der Kürze halber hier nur auf den bezüglichen Abschnitt der Lehrpläne verweise, erörtere ich im folgenden kurz die Prinzipien, die darin zum Ausdruck kommen. Das eine liegt in dem dreistufigen Aufbau des Unterrichts. Die Unterstufe umfaſst die Klassen Sexta und Quinta, die mittlere Quarta bis Unter-Sekunda, die obere Stufe die oberen Klassen. Wenn die beiden ersten Kurse, die sich im wesentlichen mit der speziellen Länder- und Völkerkunde beschäftigen, zu einander im Verhältnis konzentrischer Kreise stehen, so wird für den dritten bloſse Wiederholung dieser Pensen verlangt und zwar nur nach Maſsgabe des Bedürfnisses, das freilich erfahrungsmäſsig immer sehr reichlich vorhanden zu sein pflegt. Auſserdem tritt hier eine abschlieſsende systematische Behandlung der allgemeinen Erdkunde hinzu. Da diese natürlich immer auf die einzelnen, von der speziellen Länderkunde im voraus gelieferten Belege zurückgreifen muſs, so ist es einigermaſsen auffallend, daſs die Lehrpläne die geographische Gesamtaufgabe der Oberstufe an zwei Lehrer verschiedenen Faches verteilen, so zwar, daſs der Geschichtslehrer die Länder- und Völkerkunde, der Physiklehrer die allgemeine Erdkunde zu traktieren hat. Offenbar ist diese Trennung erfolgt, weil man dem Geschichtslehrer nicht die Fähigkeit zumuten und zutrauen mochte, die nötigen mathematischen Nachweisungen zu geben. Doch lieſse sich einwenden, daſs so viel, als im Bereich

nungen und Beweisen aus der allgemeinen Erdkunde in die Schule gehört, von jedem fachmäßig vorgebildeten Lehrer, auch wenn er kein Mathematiker ist, präsentiert werden wird. Sowohl dem Geschichtslehrer wie seinem Partner legt man mit jener Zweiteilung unbequeme Fesseln an. Jener, der das Thatsachenmaterial mit den Schülern erörtert oder wiederholt, darf das letzte Wort nicht sprechen und die einzelnen Erscheinungen nicht unter einheitliche allgemeine Gesichtspunkte und Gesetze bringen, während umgekehrt der andere wieder Dinge systematisieren soll, die er selber im einzelnen nicht zu behandeln hat. Jeder von beiden thut halbe Arbeit, die sich zum Schaden der Sache nicht immer glücklich zusammenfügt. — Ein anderes Prinzip des Lehrplans liegt in dem Bestreben, den geographischen Unterricht auf den einzelnen Klassenstufen mit dem gleichzeitigen geschichtlichen in Einklang zu setzen; doch greift natürlich der geographische Unterricht trotzdem meist über den engen Rahmen des jeweils geschichtlichen hinüber, z. B. in Quarta, wo in der Geschichte bloß Griechenland und Rom, in der Geographie aber das ganze außerdeutsche Europa behandelt wird. — Schließlich sei noch auf die Bevorzugung hingewiesen, die aus historischen und vaterländischen Rücksichten Europa und hier wieder Deutschland erfahren.

Was nun die Lehraufgabe im einzelnen betrifft, so lassen natürlich die ganz allgemein gehaltenen Angaben des Lehrplans im Stich. Es ist nun wohl möglich, auch in den Grenzen einer Abhandlung, sie etwas eingehender zu bezeichnen, als das in pädagogischen Schriften zu geschehen pflegt. Aber mehr auch nicht, ganz detaillierte Angaben machen, hieße ein geographisches Lehrbuch schreiben, ein Unternehmen, das noch überflüssiger wäre, als es schwierig ist, seit wir in dem von Kirchhoff ein, wie ich glaube, unübertreffliches bereits besitzen. Der Lehrer, der sich an dieses hält, braucht sich den Kopf kaum noch über schickliche Stoffauswahl zu zerbrechen. Natürlich bleibt es ihm unbenommen, aus diesem oder jenem Grunde hier einmal zu kürzen, dort zu erweitern; aber solche Anlässe dürften sich nur sehr wenige ergeben. Brächte der geographische Unterricht es dahin, daß die Abiturienten eine genauere Bekanntschaft mit diesem Buche und ein fortdauerndes Interesse dafür mit ins Leben hinausnähmen, so wäre das in der That der höchstmögliche Erfolg. Er setzt, um erreicht zu werden, einen überall tüchtigen, von Klasse zu Klasse ineinandergreifenden Unterricht voraus und wird in dieser unvollkommenen Welt in nicht wenigen Fällen das Los so vieler anderen Unterrichtsziele teilen, nämlich unerreicht zu bleiben. Aber auch ein nur annähernd erreichtes Ideal ist schon etwas.

Nicht ebenso bequem wird dem jungen Lehrer die Methode präsentiert. Was zunächst die wenigen bezüglichen Winke des Lehrplans betrifft, so geben sie einen recht schätzbaren, nämlich den, den Gedächtnisstoff thunlichst zu beschränken, ein Wink übrigens, den das Kirchhoff'sche Lehrbuch im Unterschied von anderen gangbaren Leitfäden längst befolgt hatte, ehe er hier, wie schon in den vorherigen Lehrplänen, mit amtlicher Verbindlichkeit gegeben war. Die Verdienste dieses Buches, dem nach seinem inneren Wert wie nach

dem Anzeichen seiner rasch zunehmenden Verbreitung die Zukunft gehören dürfte, liegen in mancherlei Neuheiten, aber das gröfste sicherlich darin, dafs es die mannigfaltigen geographischen Thatsachen nicht mehr oder weniger zusammenhanglos nebeneinander stellt, sondern durchweg ursächlich verknüpft, wo ein solcher Kausalnexus thatsächlich besteht, und soweit der Einblick in denselben für die betreffende Klassenstufe angemessen erscheint. Wenn die meisten anderen Unterrichtsbücher wohl die Phantasiethätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, ohne die ja ein Unterricht, der sich mit sichtbaren, aber abwesenden Dingen beschäftigt, gänzlich unfruchtbar und sinnlos sein müfste, so zwingt das Kirchhoff'sche Lehrbuch, zugleich auch das eigentliche Denkvermögen anzustrengen und zu befriedigen. Nun ist aber auch das Gedächtnis immer am treuesten, wenn es das Urteilsvermögen in seinen Dienst nimmt. So hat denn Kirchhoff nicht blofs den früher üblichen Namens- und Zahlenwust über Bord geworfen, sondern auch den unentbehrlichen Rest von Gedächtnisstoff leichter behaltbar zu machen verstanden, indem er ihn möglichst in Denkstoff umsetzte.

Auch im übrigen wird der aufmerksame Lehrer diesem Lehrbuch die vortrefflichsten methodischen Winke entnehmen. So bespricht Kirchhoff in der speziellen Länder- und Völkerkunde, die den Hauptteil des Unterrichts wie seines Buches ausmacht, die einzelnen Themata nach folgendem, möglichst innegehaltenen Schema:

1. Lage, Umrifs, Gröfse,
2. Bodenerhebung, Bodengeschichte und Bodenart,
3. Bewässerung,
4. Klima,
5. Flora,
6. Fauna,
7. Die Bevölkerung, und diese wieder nach ihrer Rasse, Sprache, Religion, Sitte, Staatenbildung, sowie nach ihrer wirtschaftlichen und geistigen Kultur. Nicht selten übergeht er natürlich bei Erörterung eines einzelnen Landes diesen oder jenen Gesichtspunkt, aus mancherlei Gründen, zumeist aber dann, wenn derselbe schon für ein umfassenderes Ganze zur Sprache gebracht war, beispielsweise die klimatischen Verhältnisse Preufsens oder Braunschweigs, da in dieser Hinsicht schon vorher für ganz Norddeutschland gültige Aufklärungen gegeben sind.

Diese Disposition, die den vielseitigen geographischen Interessen gerecht wird, sollte jeder Lehrer der Geographie in typischer Weise seinem Unterricht, sei es bei der Repetition, sei es bei Darbietung neuen Wissensstoffes, zu grunde legen, ja, er mufs sie als solche schon dem Sextaner in entsprechend vereinfachter Form fest einprägen, leistet sie doch nicht blofs einen grofsen formalen Dienst, indem sie feste Handhaben zur Ordnung des massenhaften Stoffes gewährt, sondern giebt sie doch zugleich, was mehr bedeutet, ein charakteristisches Inhaltsverzeichnis der Geographie überhaupt.

Einen weiteren methodischen Fingerzeig giebt das Buch in der durch

gängigen Unterordnung der politischen Geographie unter die physikalische, denn die Naturthatsachen sind das Dauerndere und beeinflussen die geschichtlichen Gestaltungen ungleich mehr, als das umgekehrte Verhältnis stattfindet.

Ich füge nun unter Verzicht auf strengeren systematischen Zusammenhang diesen spärlichen Hinweisen auf Kirchhoffs Buch noch einige andere methodische Winke hinzu, die teils für die Lehrpraxis besonders wichtig, teils dem geographischen Unterricht eigentümlich erscheinen.

Erste Voraussetzung eines gedeihlichen Unterrichts ist natürlich hier wie überall eine **gründliche sachliche Präparation**, die sich also auf Kirchhoff und auch auf ausgeführtere Darstellungen wie z. B. die allgemeine Erdkunde von Hann, Hochstetter und Pokorny zu erstrecken hätte, dermaßen, daß der Lehrer am besten gar keinen Blick auf das offene Lehrbuch beim Unterricht zu werfen braucht. Indes ist das, ehrlich gesagt, eine sehr große Forderung, und einen raschen orientierenden Blick, um dem treulosen Gedächtnis zu Hilfe zu kommen, wird bei der Fülle des Stoffes auch eine gestrenge Kritik immerhin dulden dürfen. Hauptsache ist, daß, wo es sich um die Besprechung **örtlicher Erscheinungen** handelt, der Lehrer sich zuvor in seiner Phantasie **ein klares Bild konstruiert**, das freilich nur **in großen Zügen der Wirklichkeit** entsprechen wird, in diesen aber ihr auch immer entsprechen muß. Ebenso gilt es, den **ursächlichen Zusammenhang** und die Wechselwirkungen der verschiedenen Erscheinungen, beispielsweise der klimatischen und floristischen, klar zu erfassen, um ihn dann klar mitteilen zu können. — Von der Schwierigkeit des Stoffes und der Höhe der Klassenstufe wird das Bedürfnis abhängen, im Fortschreiten Halt zu machen und durch **sofortige Repetition** das Verständnis zu kontrollieren und zu sichern. Ebenso tritt gegen den Schluß der Stunde, und zwar auf allen Klassenstufen, wieder eine allgemeine methodische Forderung in Kraft, nämlich den **wesentlichen Inhalt des neuen Stundenpensums**, das übrigens ein **abgerundetes kleines Ganze** ausmachen soll, sei es in monologischer oder dialogischer Form noch einmal kurz **zusammenzufassen**, um ihn so **behaltbarer** und zugleich **unterscheidbarer** von dem Lehrstoff **angrenzender** Stunden zu machen. Hin und wieder wird es angezeigt sein, statt dessen den bezüglichen Text des Kirchhoff'schen Lehrbuchs, das die Schüler sonst natürlich geschlossen halten, vorlesen zu lassen, nämlich überall da, wo es Formschwierigkeiten zu beseitigen gilt, die dasselbe auch in seinen neuesten Auflagen noch nicht hinlänglich beseitigt hat, zum Teil aber auch künftig weder beseitigen kann noch darf.

Ich gehe jetzt mit einigen Worten auf das **Kartenlesen** ein, dessen wichtigste Vorlagen, wenn wir von den ihrer hohen Anschaffungskosten wegen leider nur selten gebrauchten Reliefdarstellungen absehen, **Globus** und **Karten** sind. Hier gilt es zunächst den **symbolischen Charakter** dieser beiden Anschauungsmittel zum deutlichen Verständnis zu bringen. Es gelingt das ohne viel Aufwand an Zeit und Mühe. Der Sextaner bringt ja aus seinem bisherigen Unterricht, aus Vorschule oder Volksschule, eine ganze Summe **heimat-**

kundlicher Anschauungen und Kenntnisse mit, wenigstens sollte es so sein, jedenfalls sieht er sofort ein, daſs er die so oder so gefärbten Fluſslinien in der Wirklichkeit nicht etwa in gleichförmigen Linien wiederfinden kann, sondern sich darunter Flüsse vorzustellen hat, über deren gegenseitiges Groſsenverhältnis ihm die Länge und Stärke der Kartenlinien Auskunft giebt. Bei der Vorstellung der natürlichen Breite eines Flusses würde dann der Lehrer ihm mit dem vergleichenden Hinweis auf einen heimatlichen Fluſs oder Bach zu Hilfe kommen, während es sehr schwer und umständlich sein müſste, ihm von der stets soviel gröſseren Längenausdehnung eines Flusses eine Anschauung zu geben. Allein die braucht ein Schüler in so jungen Jahren auch gar nicht zu haben.

Ähnlich verfährt der Lehrer bei Erklärung der anderen Bildzeichen, also der Meere, Seen, Sümpfe, der Grenzlinien, der Verkehrsstraſsen, der Städte, und, was schon komplizierter ist, der bodenplastischen Zeichnung. Hat der Sextaner nun diese kartographischen Darstellungsmittel sicher erkannt und eingeübt, so ist es an der Zeit, aber auch dann erst, ihn in das Kapitel einzuführen, das Kirchhoff Globuslehre nennt. Hier aber wird man ihm manches noch vorenthalten müssen, was Kirchhoff auf dieser Stufe schon für lehrbar hält. Die Kugelgestalt der Erde einschlieſslich der elementarsten Beweisführung, die Entstehung von Tag und Nacht begreift er leicht. Auch die gedachten Linien der Breiten- und Längenkreise machen keine sonderliche Schwierigkeit, so wenig wie der Unterschied zwischen Graden, die immer Flächen sind, und den meridionalen und horizontalen Kreislinien. Dagegen halte ich es für völlig verlorene Mühe, ihm schon über die Winkelstellung der Erdachse zur Erdbahn, wie das Kirchhoff versucht, Aufschluſs zu geben und von hier aus auch die Wende- und Polarkreise zu verdeutlichen. Wer es doch versuchte, müſste selbstverständlich das Tellurium zu Hilfe nehmen, aber schon die Übertragung der Körper und Vorgänge, die der Sextaner da en miniature erblickt, in die Wirklichkeit geht sicherlich über sein Vermögen, um so mehr, als er noch Korrekturen anbringen, insbesondere die Maschinerie mit ihren haltenden Drähten hinwegdenken muſs. Das und manches andere mag man erst in Quarta zur Sprache bringen und dann froh und stolz sein, wenn es da schon zum wirklichen Verständnis gelangt.

Es folgen in der Sexta wie in den späteren Klassen unausgesetzte Übungen im Kartenlesen. Benutzt wird dabei in der Klasse ausschlieſslich eine groſse und gute Schulwandkarte, während die Atlanten geschlossen bleiben, da ihre gleichzeitige Mitbenutzung den Schüler leicht von der Sache ablenkt und eine geringere Kontrolle seiner Aufmerksamkeit zulaſst, als wenn sein Augenmerk nur wechselt zwischen Lehrer und Karte. Alles nun, was von dem ausgewählten Lehrstoff sich aus der Karte vom Schüler herausholen läſst, muſs auch von ihm herausgeholt werden, zuerst und lange mit, nachher immer häufiger ohne die Hilfe des fragenden Lehrers. Durch die Frage wird Auge und Geist des Schülers gezwungen, bewuſst zu beobachten, was er sonst gleichgiltigen Blickes übersehen hätte. So liegt denn freilich in der Frage des

Lehrers immer schon die halbe Mitteilung, aber die andere Hälfte kommt doch auf die *produktive* Thätigkeit des Schülers, die um so größer und fruchtbarer wird, als er sich beständig angehalten sieht, seine Wahrnehmungen über die vom Lehrer an der Karte gezeigten Objekte und seine etwaigen Schlüsse *auszusprechen*. Soweit er bloß wiedergiebt, was er gesehen hat, könnte man wohl seine Arbeit eine *übersetzende* nennen; er setzt die inhaltreiche, aber nicht leicht zu entziffernde *Bildersprache* behutsam in *Begriffe und Worte* um, eine Übung, die nicht bloß sein geographisches Wissen bereichert, sondern zugleich auch seine Sprachfähigkeit erhöht und seinen Wortschatz durch eine Fülle neuer termini erweitert. Hauptsache aber bleibt immer, daß er sich *nicht bloß mit einem äußerlichen Beobachten und Ablesen der Karte* begnügt, sondern zugleich die wertvolleren geistigen Thätigkeiten, die der geographische Unterricht in Anspruch nimmt, *wirklich vollzieht* und zwar mehr und mehr in *spontaner* Weise — nämlich die allerdings immer nur annähernde *Konstruktion der entsprechenden auf der Karte angedeuteten* und im Lehrbuch *geschilderten Wirklichkeit* durch seine *Phantasie* sowie die *Abstraktion* und hinwiederum die *Anwendung allgemeiner Gesetze*.

Ohne *langdauernde Anleitung des Lehrers*, also etwa bloß auf die Lektüre des Lehrbuches verwiesen, würde freilich der Durchschnittsschüler selbst oberer Klassen kaum je dazu kommen, eine so knappe, gedrungene Darstellung, wie die bei Kirchhoff gegebene, mit wirklichem Nutzen zu lesen. Ein willkürlich herausgegriffener Satz mache das deutlich. Es heißt dort, um aufs Geratewohl eine Stelle herauszugreifen: 'Die Provence von der unteren Rhone in die Seealpen hinauf, die Höhen meist kahl, in den Niederungen der Hauptsitz der französischen Ölbaumkultur.' Es ist zehn gegen eins zu setzen, daß der Durchschnittsschüler, sofern er nicht schon an eine nachdenkliche Lektüre gewöhnt ist, bei gutem Willen diese Aphorismen wohl ein halb Dutzend mal lesen und durch *mechanisches Nachsprechen* nach Art des falschen Vokabellernens seinem Gedächtnis einzuquälen versuchen würde, während er doch bei fast *jedem Worte denkend verweilen* müßte, um seinen typischen Grundanschauungen gemäß die entsprechende Sache vorzustellen und aus den einzelnen Stücken ein im großen und ganzen zutreffendes *Gesamtbild zusammenzusetzen*. Er muß mit seinem inneren Auge Fluß und Flußniederung wirklich sehen, ebenso die Abhänge und kahlen Höhen der sich zur Seite erhebenden Alpen, muß in die Landschaft zahlreiche Ansiedelungen und Anpflanzungen von Ölbäumen hineindenken, welche letztere auch erst wieder deutlich in ihrer Physiognomie vorgestellt sein wollen. Und so überall. Fällt dies *zwischen den Zeilen Lesen* dem angeleiteten fleißigen Schüler gar nicht so schwer, so giebt es für ihn so wenig wie für irgendwen einen anderen Weg, um wirklich geographische Anschauungen zu gewinnen. Denn selbst der, der die Gegend bereist, kann dem oberflächlichen und rasch sich verflüchtigenden bloßen *Sinneseindruck* Klarheit und Nachhaltigkeit nur geben durch *bewußtes Auffassen und Wiederholen*. Nicht anders müssen wir ja doch

alle ernstere Lektüre, z. B. die unserer großen Dichter, betreiben, nicht also nach Art eines Zeitungslesers, der zehn Zeilen mit einem Blick zu überfliegen pflegt, sondern bei *Anschauungen, Begriffen, Urteilen und Schlüssen ruhig verweilend*, um sie zu erfassen und eigene Gedanken anzuknüpfen. — Dem Lehrer liegt dann noch ob, aus seiner ungleich reicheren äußeren und inneren Anschauung das so durch wirklich eigene Phantasiearbeit vorgestellte Bild des Schülers zu klären und zu bereichern. Nicht selten wird er überhaupt für angezeigt halten, statt der fragenden die vortragende Lehrform eintreten zu lassen und größere zusammenhängende Schilderungen zu geben, die er nur hie und wieder zur Kontrolle der Aufmerksamkeit und rezeptiven Mitarbeit seiner Zuhörer durch Fragen unterbrechen mag. — Ebenso muß er die *Urteils- und Schlußbildung* der Schüler unterstützen und vertiefen. Ich greife zur Veranschaulichung der letzteren Thätigkeit aus den zahlreichen auch für den Schüler giltigen Möglichkeiten von Schlüssen und Schlußketten, die sich auf alle die oben angegebenen Teilgruppen geographischen Wissens verteilen, ein beliebiges, der Verkehrsgeographie entnommenes Beispiel auf, aus dem zugleich deutlich wird, wie hier beide Schlußweisen, Induktion und Deduktion, ineinandergreifen. Es handle sich um Aufsuchung geographischer Erklärungsgründe für das mächtige Wachstum der Stadt Berlin. 1. Schiffbare Flüsse begünstigen städtische Siedlungen. (Das ist ein auf induktivem Wege im Unterricht oder aus anderen Erkenntnisquellen vom Schüler *selbst* gefundenes Urteil.) Er liest nun aus der Karte den Untersatz ab: Berlin liegt an der Spree, einem — wie die Karte durch die Linienbreite und die Terrainfarbe der Umgebungslande andeutet — *schiffbaren* Fluß, der noch dazu mit Elbe und Oder mehrfach, mittelbar auch mit der Weichsel verbunden ist, und deduziert den einfachen Schluß: also blühte es wirtschaftlich empor. 2. Städte, die in der Mitte großer natürlicher Wirtschaftsgebiete liegen, werden Kreuzungspunkte von Verkehrsstraßen. Nun liegt Berlin in der Mitte eines solchen Wirtschaftsgebietes, 'zwischen Elbe und Oder, auf der westöstlichen Straße, die Nordfrankreich durch die norddeutsche Ebene mit Osteuropa verknüpft, fast gleichweit von der Elbemündung und von Breslau, gleich weit vom Stettiner Haff und der Halle-Leipziger Tieflandsbucht.' Also blühte es wirtschaftlich empor. Auch in diesem zweiten Beispiel findet der Schüler Prämissen und Schluß genau in derselben Weise wie im vorigen. Natürlich vollzieht sich hier so wenig wie anderswo das Schlußverfahren in Wirklichkeit in so umständlicher schulgerechter Form.

Ich bespreche endlich mit einigen Worten noch vier andere *Hilfsmittel* des geographischen Unterrichts: *das deutsche Lesebuch, die Anschauungsbilder, die Exkursionen und das Kartenzeichnen.*

Bringt das Lesebuch so vortreffliche Schilderungen wie die von Humboldt, Tschudi oder Masius, so bereite man dem Schüler auch den Genuß und Nutzen dieser halb wissenschaftlichen, halb poetischen Lektüre, freilich kaum vor Tertia; selbst da habe ich immer den Eindruck gehabt, daß so feinsinnige und gehaltreiche Schilderungen wie die genannten noch zu hoch liegen. Jedenfalls

bedürfen sie der Erläuterung. Sie erfolge aber nicht in den ohnehin spärlichen Geographiestunden, sondern in den deutschen, denen sie ja auch — wie überhaupt aller Unterricht — zugleich dient. Hat der Lehrer der Geographie daher nicht auch das Deutsche, so muſs er sich mit seinem Kollegen über zweckmäſsige Auswahl und Reihenfolge der Stücke verständigen. Dagegen verweise man in den oberen Klassen die Schüler auf die private Lektüre; leider pflegen sie nur da meist die Texte nicht mehr zu benutzen.

Dem Unterricht unentbehrlich sind die sogenannten geographischen Anschauungsbilder. Ihr Unterschied von der Kartendarstellung springt in die Augen. Ist diese symbolisch, so geben jene in perspektivischer Zeichnung das unmittelbar getreue Abbild einer im Vergleich zu den Karten räumlich allerdings sehr beschränkten Wirklichkeit. Fast nichts ist an einem solchen Bilde, wofern es gut ist, unbedeutend. Soll es gründlich durch den Unterricht ausgenützt werden, so ist erstes Erfordernis wieder eine eingehende Vorbereitung des Lehrers, die mehr Zeit in Anspruch nimmt, als es wohl scheint. Eine vortreffliche Anleitung gewährt dem Lehrer der Bilderatlas von Holzel, zur Benutzung in der Klasse dagegen eignen sich Bilderatlanten deshalb nicht, weil die Bilder zu klein sind und ein Vorzeigen von Bank zu Bank nicht bloſs disziplinarischen Bedenken unterliegt, sondern auch mit der mehrfachen, langweilenden Wiederholung derselben Erläuterung verbunden sein müſste. Das verwendbare Anschauungsbild muſs vielmehr als Tafel an die Wand gehängt werden können und groſs genug sein, um in allen wichtigen Umrissen und Nüancen seiner Zeichnung und Farbe von der ganzen Klasse gesehen zu werden. Wie bei dem Lesen der Karte wird auch hier vorzugsweise auf heuristischem Wege Kenntnis und Verständnis des Dargestellten gewonnen, die durch jedesmalige Repetition vor Besprechung ähnlicher Gegenstände wieder aufzufrischen sind, da es sich nicht um ein bloſses Amüsement der Schüler handelt, sondern um Aneignung typischer Landschaftsbilder, die das Fundament zu jener annähernden Konstruktion der mit sinnlichem Auge nicht geschauten Wirklichkeit immer wieder geben müssen. Wie sollte sich ohne solche Mittel ein Schüler, der im niederdeutschen Flachlande zu Hause ist, die Alpen wohl anders vorstellen als in völlig verzerrter Gestalt? An solchen Bildern kann eine Anstalt gar nicht genug besitzen. Auch sind sie keineswegs bloſs ein Lehrmittel für untere Klassen, sondern werden mit gleichem Nutzen in Prima behandelt.

Noch wichtiger aber bleibt die unmittelbare Anschauung. Diese beschränkt sich natürlich für den Durchschnitt der Schüler, der allein in Betracht kommt, auf die nächste heimatliche Umgebung. Ist sie nun auch für jeden Schulort in verschiedenem Grade instruktiv, so ist doch keine so unergiebig, daſs sie nicht reiches Beobachtungsmaterial und damit zugleich auch sichere Anhaltspunkte zur Vorstellung analoger Gebilde böte. Nehmen wir als Exempel eine so einförmige Landschaft wie die Lüneburger Haide. Das wichtigste erdkundliche Material ist gleichwohl auch dort vertreten. Der Schüler beobachtet unter Anleitung seines Lehrers ebenso wie anderswo die Himmelserscheinungen,

also Himmelsrichtung, Sternbilder, die Bewegung des Mondes, Sonnenauf- und -untergang in ihren jahreszeitlichen Unterschieden, er betrachtet Bodenform und Bodenart, und wenn er auch keine Berge sieht, so hat er doch an den kleinen Bodenwellen immerhin anschauliche Ansatzpunkte zur freien Vorstellung größerer Erhebungen. Er achtet auf Wind und Wetter, sieht den verkümmernden Einfluß des Sandbodens auf den Pflanzenwuchs in charakteristischer Abwechselung von den Wirkungen des stellenweise auftretenden besseren Bodens. Ebenso kann er an dem Bach seiner Heimat fast alle Erscheinungen wahrnehmen, die naturgesetzlich auch für Flüsse in anderen Ländern und Erdteilen gelten. Schließlich sieht er den Menschen in seiner gesamten, besonders aber wirtschaftlichen Lebensführung abhängig von der ihn umgebenden Natur, wie er diese umgekehrt durch menschliches Eingreifen vielfach umgestaltet findet. Genug, auch in so magerer Gegend läßt sich der Blick für methodisches erdkundliches Beobachten schärfen, und darauf kommt es doch vornehmlich an; nicht wieviel, sondern wie einer sieht, das macht hier wie in allen Wissenschaften den Unterschied zwischen Oberflächlichkeit und Gründlichkeit. — Wer seine Schüler zu solchen Beobachtungszwecken ins Freie führt, unterschätze nicht die Schwierigkeit. Er scheitert sicher daran, wenn er nicht zuvor gründliche Vorstudien an Ort und Stelle gemacht hat und genau vorher weiß, auf welche Dinge er das Augenmerk der Schüler richten will, und in welcher sachlichen Reihenfolge dies zu geschehen hat. Auch dieses wie das zuvor erwähnte Unterrichtsmittel ist nicht etwa ein Privilegium des Anfangsunterrichts oder gar der in der Vorschule traktierten Heimatskunde, wie gemeinhin der etwas anspruchsvolle Titel lautet, sondern stiftet dem Primaner wie dem ältesten Lehrer immer wieder neuen Nutzen. Beiläufig bemerke ich, daß der Ertrag einer gut vorbereiteten Exkursion am besten repetiert wird in Form eines Aufsatzes, über den dann nötigenfalls mit dem betreffenden Kollegen nähere Verabredung zu treffen wäre.

Ein ganz anders geartetes Unterrichtsmittel ist das Kartenzeichnen. Man weiß, welch entscheidendes Gewicht von nicht wenigen Autoritäten der Wissenschaft und des Unterrichts darauf gelegt wird. Allein ich halte im folgenden meine Bedenken nicht zurück. Zunächst bleibt doch das Zeichnen in der Schule auf die topographischen Verhältnisse beschränkt. So fällt zwar nicht der wichtigere, aber anziehendere Teil des Unterrichtsstoffes außerhalb seines Bereiches. — Man giebt nun dem Kartenzeichnen wohl kaum die Aufgabe, die Kontrolle darüber zu erleichtern, mit welchem Grade von Sicherheit sich der Schüler das Gezeichnete angeeignet hat. Dies könnte es doch nur dann leisten, wenn man dem Schüler zumutete, aus freier Hand an der Wandtafel das betreffende Bild zu entwerfen. Allein wie viele Fachlehrer könnten es bei größeren und mannigfaltigeren Figuren vormachen? Die Fürsprecher dieses Verfahrens sehen denn auch wohl durchweg den Nutzen dieser Übung in der angeblich gründlicheren Einprägung des zeichnend dargestellten Stoffes. In der That ist der Schüler gezwungen, bei den Linien, die er nachzeichnet, schärfer auf ihren Verlauf und ihre gegenseitigen Entfernungen zu

schen Aber es besteht die Gefahr, der sehr viele erliegen, daß sie über dem Zeichnen die Symbolik des Gezeichneten vergessen, daß also ihre Arbeit nicht eigentlich dem erdkundlichen, sondern allenfalls dem Zeichenunterricht zu gute kommt. Ferner ist zu bedenken, daß dem einen die Nachzeichnung nach einer Vorlage leicht und sicher gelingt, während der andere in Ermangelung jedes Zeichentalentes schwer oder gar nicht damit fertig wird, und doch kann dieser das mit der Zeichnung gemeinte Objekt viel richtiger erfaßt und besser behalten haben als der andere — Aber wir schütten das Kind nicht mit dem Bade aus. — Es wird mehr und mehr anerkannt, daß das Maß topischer Kenntnisse auf das äußerste zu vereinfachen sei. Man hat dann den doppelten Vorteil, daß Gedächtnis und Phantasie der Schüler nicht auf Kosten ihrer geistigen Frische überbürdet werden, daß sie andererseits die Hauptsachen als solche erkennen und nun auch wirklich behalten. Es gilt hier das Gleiche wie in anderen Fächern. je mehr Daten und Zahlen in der Geschichte, je mehr Vokabeln und Phrasen im fremdsprachlichen Unterricht man dem Schüler einquälen möchte, desto mehr schädigt man seine Unterscheidungskraft und Empfänglichkeit für das Wichtigere und Wichtigste Wird aber der an sich ganz ungeheure topische Stoff dermaßen beschränkt, wie das z. B. in den Zeichenvorlagen von Kirchhoff-Debes geschieht, so mag das Kartenzeichnen immerhin zu Recht bestehen. Nur ist es auch dann am ersprießlichsten, wenn es lediglich in der Klasse geschieht, so zwar, daß der Lehrer nach Maßgabe der fortschreitenden Besprechung Strich für Strich seinem Wandtafelbilde hinzufügt, wobei er sich immerhin auch allerlei, nur nicht gar zu künstlicher Hilfskonstruktionen bedienen mag, der Schüler aber zu gleicher Zeit ausschließlich diese Vorlage in sein Zeichenheft überträgt. Durch diese an die Besprechung angelehnte allmähliche Genesis wird das Bild eben faßbarer, anschaulicher, ähnlich wie uns im Gedicht der Figurenreichtum des achilleischen Schildes nur durch Vorführung seiner successiven Herstellung gegenständlich und behaltbar wird. Schließlich möchte ich aber glauben, daß auch gründliches Kartenlesen dieselben Dienste thut wie Zeichnen. Wenn der Schüler genötigt wird, sich über die Streichungslinien der Gebirge, ihre Einbuchtungen, ihre aus der Schraffierung ablesbare Höhe und Steilheit und ebenso über alle anderen graphischen Darstellungsobjekte auf Grund genauesten Hinsehens auszusprechen und wiederholt auszusprechen, so bewirkt auch dies Verfahren eine durchaus genügende Sicherheit topischen Wissens und hat obendrein den großen Vorzug, ihm die schwere Zunge zu lösen.

ZUR BEHANDLUNG VON SCHILLERS KULTURHISTORISCHER LYRIK IM UNTERRICHT

Von Paul Dörwald

Nicht mehr vereinzelt lassen sich die Stimmen vernehmen, welche vor einer Verlegung des Schwerpunkts des deutschen Unterrichts in Prima von unseren klassischen Dichterheroen auf die nach neuen Gestaltungsgesetzen suchenden Neueren und Neuesten mit Fug und Recht warnen. Auch die preußischen Lehrpläne von 1892, welche diesen die Thür des Gymnasiums öffnen, verkennen keineswegs den unerschöpflichen Bildungswert, den ein Lessing und vor allen Goethe und Schiller für das heranwachsende Geschlecht besitzen. Sie weisen denn auch dem zuletzt genannten geradezu einen bedeutsamen Platz im Lehrpensum der Prima zu, wenn sie die Behandlung seiner Gedankenlyrik für diese Klasse fordern. Mögen auch die großen dramatischen Schöpfungen die am meisten bewunderten, seinen Dichtergenius am lautesten verkündenden Hauptwerke dieses Dichters sein, seine lyrischen Dichtungen erschließen uns doch am tiefsten die gewaltige Ideenwelt der Schillerschen Kunst. Mit ihrer Erklärung wird der Unterricht viel mehr dahin geführt, in das Innere dieses eigenartigen und doch so durch und durch nationalen Dichtergeistes einzudringen. Sind diese Gedichte doch die poetische Gestaltung der höchsten Ideen, welche Schiller über Gott und die Welt, über Geist und Natur, über den Menschen und seine Bestimmung gewonnen hat. Daß es ganz im Gegensatz zu Goethe, den sein Genius trieb die Außenwelt und das Menschenleben, so wie es sein 'Auge treu und klar' schaute, poetisch zu gestalten, dem das 'Vergängliche' zum 'Gleichnis', das Sinnliche zum Abbilde des Übersinnlichen wurde, Schillers dichterische Eigenart war, die sein Inneres bewegenden Gedanken in poetische Formen zu kleiden, zeigen dem Schüler bereits seine Jugenddramen. Die Idee der Freiheit beherrscht sie alle bis auf den Don Carlos hin. Der wilde Stürmer und Dränger Karl Moor, der die Schranken der gesellschaftlichen Ordnung zerbrechen will, um seine Individualität frei ausleben zu können, der politische Revolutionär Fiesco und der Major Ferdinand, der die Kluft der Standesunterschiede zu überbrücken sich unterfängt, sie alle wollen sich und die Menschheit von drückendem Zwange frei machen. Freiheit, nämlich Denk- und Gewissensfreiheit, ist auch das Ziel, um welches der Marquis Posa kämpft. Daß es dem Dichter in diesen zum guten Teil lediglich von der Phantasie geschaffenen Dramen um die Ausgestaltung der ihn so mächtig beherrschenden 'Idee' zu thun war, während einen Goethe an seinen Dramen Götz und Egmont der geschichtliche Stoff als solcher anzog, erkennt der

Schüler leicht. Auch die ihm aus früheren Klassen schon bekannten Balladen zeigen ihm ausreichend, wie der Dichter in seinen Stoff bestimmte Ideen einkleidete, ein Zurückgreifen auf sie und ihre Betrachtung von diesem Gesichtspunkte aus wird auch in Prima noch fruchtbar gemacht werden können. Dagegen wird man zur Erklärung dieser poetischen Schaffensart Schillers auf die lyrischen Jugendgedichte nicht zurückzugehen brauchen, die freilich den Mangel an Beobachtung der Wirklichkeit und das völlig freie Schalten der Gedanken und der Reflexion am deutlichsten zeigen, andererseits aber von Ausartung der schaffenden Phantasie und Phantasterei nicht freizusprechen sind. Man wird auf diese Gedichte der ersten Periode im Unterricht nur kurz hinweisen können, aus denen der zweiten Periode dagegen den Kampf, die Resignation und die Götter Griechenlands zur Veranschaulichung der inneren Entwickelung des Dichters heranziehen müssen, ob auch die Künstler, ist mir fraglich, ich selbst habe mit dieser der Erklärung große Schwierigkeit bereitenden Dichtung noch keinen Versuch gemacht, den bedeutsamsten Gedanken derselben begegnen wir ohnehin später. Erst die aus des Dichters geschichtlichen und philosophischen Studien hervorgegangenen lyrischen Dichtungen des Jahres 1795 und der folgenden verdienen im Unterricht eine eingehende Behandlung, und zwar, soweit möglich, im Zusammenhange mit einzelnen der Prosaschriften.

Da sind es namentlich zwei Gedankenkreise, in denen sich die Ideenlyrik bewegt, der kulturhistorische und der ästhetische, so daß sich die beiden Gruppen der kulturhistorischen und der idealen Gedankenlyrik scheiden lassen, freilich ist, wie wir sehen werden, die Grenze zwischen ihnen nicht ganz fest. Die folgenden Zeilen sollen sich mit der erstgenannten Gruppe beschäftigen und zu der schulmäßigen Behandlung der Schillerschen kulturhistorischen Lyrik, hauptsächlich des Eleusischen Festes, der Vier Weltalter und des Spazierganges, in stetem Zusammenhange mit den die gleichen Ideen entwickelnden Prosaaufsätzen des Dichters einen bescheidenen Beitrag liefern. Sie stellen den für den Unterricht verwendbaren Stoff zusammen, ohne damit bestimmen zu wollen, in welcher Weise derselbe im einzelnen Verwertung finden muß. Von besonderer Bedeutung erscheint uns nur seine Anordnung und Gruppierung, für welche die didaktischen Gesetze der Einheitlichkeit und der stetig fortschreitenden Entwickelung maßgebend sind.

I.

Wir knüpfen unsere Darlegungen an die Jenaer Antrittsrede: 'Was heifst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?' an. Nachdem der Dichter im ersten Teile dieser Abhandlung den Unterschied des 'Brotgelehrten' und des 'philosophischen Kopfes' in schwungvoller Sprache entwickelt hat — eine vortreffliche Lektüre für eine gute Prima — und damit den rechten Gesichtspunkt gewonnen hat, 'aus welchem der Wert einer Wissenschaft zu bestimmen ist', wendet er sich seinem Thema zu, dem Begriffe der Universalgeschichte. Er betrachtet zunächst die Völkerschaften der Erde auf den mannigfaltigen Stofen der Bildung. Schon das Bild, in welchem er diesen

Gedanken einführt, ist lehrreich Er vergleicht die Völker mit Kindern verschiedenen Alters, die durch ihr Beispiel dem Erwachsenen in Erinnerung bringen, was er selbst vormals gewesen und wovon er ausgegangen ist. Wir können in den rohen Naturvölkern der fremden Erdteile wie in einem Spiegel den verlorenen Anfang unseres Geschlechts sehen Ja, der Mensch fing noch verächtlicher an als der Stufe der politischen Gesellschaft, auf der jene bereits stehen, mufste er sich erst 'durch eine aufserordentliche Anstrengung' erheben Ihnen selber fehlt noch das Eisen, der Pflug, das Feuer, wie wilde Tiere müssen sie noch um Speise und Wohnung kämpfen, ihre Sprache hat sich noch kaum von tierischen Lauten zu verständlichen Zeichen erhoben Vielfach fehlt noch die Ehe, die Kenntnis des Eigentums, manchen noch jede Ausnützung der Erfahrung Eine etwas höhere Stufe der menschlichen Bildung zeigt immer noch ein trauriges Bild Auf der einen Seite Despotismus, Dummheit, Aberglaube, andererseits erscheinen die entgegengesetzten Extreme gesetzloser Freiheit sein scheues Ohr heifst den Wilden allem, was ihm neu ist, als Feind entgegentreten, wehe dem Fremdling, den das Ungewitter an seine Küste schleuderte, keinen wirtlichen Herd, kein Gastrecht giebt's für ihn Eine dritte Stufe der Entwickelung, auf welcher der Mensch bereits von der feindseligen Einsamkeit zur Gesellschaft, von der Not zum Wohlleben, von der Furcht zur Freude sich erhoben hat, gewährt uns immer noch ein ekles und abstofsendes Bild der Roheit. 'So waren wir' Wenn Schiller noch hinzufügt, dafs uns Cäsar und Tacitus nicht viel besser gefunden haben, so wird der Primaner diesen verzeihlichen Irrtum leicht berichtigen können

In einen scharfen Gegensatz zu diesen Naturvölkern und den allerersten Stufen einer Kulturentwickelung stellt der Dichter jetzt die Höhe der gegenwärtigen, durch eine vielhundertjährige Kulturarbeit errungenen Zivilisation Der menschliche Fleifs hat die Erde angebaut und selbst den widerstrebenden Boden durch sein Beharren und seine Geschicklichkeit überwunden. Dem Meere hat er Land abgewonnen, dem dürren Lande Ströme gegeben Zonen und Jahreszeiten hat der Mensch durch einander geworfen, in der Welle des Rheins spiegeln sich Asiens Reben Sicher lebt er jetzt in seines Erwerbes friedlichem Besitz unter einer Million, er, dem sonst ein einziger Nachbar den Schlummer raubte Die durch den Eintritt in die Gesellschaft verlorene Gleichheit hat er durch weise Gesetze wieder gewonnen Die Freiheit des Raubtiers hat er dahin gegeben, um die edlere Freiheit des Menschen zu retten Wohlthätig hat die Menschheit ihre Thätigkeiten verteilt der Landmann füllt seine Scheuern, während der Krieger ihm sein Gebiet schützt, das Gesetz wacht über sein Eigentum. Zu bewunderungswürdigen Schöpfungen der Kunst und der Industrie hat der Mensch sich aufgeschwungen, seitdem die völkertrennenden Schranken fielen, konnten auch die Wissenschaften erblühen und alle denkenden Köpfe verknüpft jetzt ein weltbürgerliches Band Aber auch sittlich ist der Mensch veredelt, indem das Gesetz seinen Zwang verlor und die Sitte es in der Herrschaft ablöste So erscheint sogar die ganze europäische Staatengesellschaft in eine grofse Familie verwandelt.

Die Frage, welche Zustände der Mensch durchwandelt hat, bis er von jenem Außersten zu diesem Außersten, vom ungeselligen Höhlenbewohner zum geistreichen Denker, zum gebildeten Weltmann emporstieg, beantwortet die allgemeine Weltgeschichte.

Nur so weit verfolgen wir hier den Gedankengang der Schillerschen Rede, um, ehe wir auf die poetische Gestaltung dieser Gedanken eingehen, zunächst einen Rückblick zu halten.

Wenn der Dichter die Menschheit sich von den ersten Anfängen zu einer höheren Kultur aufwärts entwickeln läßt, so ist für die Geschichtsforschung dieser Gedanke insoweit wohl greifbar, als durch den seine Fäden immer weiter schlingenden Handelsverkehr wie nicht minder durch die jahrtausendlange Kulturarbeit, wodurch die Errungenschaften des einen Volkes auch dem anderen zu gute gekommen sind, eine in aufwärts gerichteter Linie vorschreitende Fortentwickelung der Völker sich im Geschichtsstudium nachweisen läßt, und es ist eine ebenso lehrreiche wie das Interesse der Schüler sichere geschichtliche Betrachtungsweise, die einzelnen Stadien dieser Kulturarbeit, rückwärts gesehen vom heute Errungenen, zu verfolgen. Für den idealistischen Dichter beruht dieselbe aber zugleich auf einer philosophischen Anschauungsweise. Der den höchsten Zielen des Menschenberufs zustrebende Geist Schillers sieht auch in der Geschichte der Menschheit eine stete Vorwärtsentwickelung; dem Adel seiner Denkweise entspricht diese Auffassung von der in rastloser Kulturarbeit immer höheren Zielen zuschreitenden Völkerwelt. So erscheinen ihm denn auch — und damit überschreitet er in seiner Darstellung den Beruf des Geschichtsforschers — sämtliche Güter, auch die ethischen, als erst allmählich von der Menschheit erworben; worüber keine Geschichtsforschung Auskunft geben kann, über den Urzustand des Menschengeschlechts, glaubt er richtig zu urteilen, wenn er ihn der tierischen Roheit gleich setzt. Wie schwach es mit dem Analogieschluß aus dem Zustande der durch die Entdeckungsreisen aufgefundenen Wilden auf die Anfänge der Menschheit überhaupt steht, ist leicht zu sehen: kann doch jener bestialische Zustand ebensowohl das Ergebnis eines Zurücksinkens von der früheren Höhe als das Ursprüngliche sein. Daß diesem Gedanken der Dichter selbst nicht so fremd gegenübersteht, werden wir bei der Besprechung des Eleusischen Festes erkennen. Hier kam es uns nur darauf an, die geschichtsphilosophische Idee desselben von der allmählichen Entwickelung der Menschen aus dem Zustande der Natur zur Kultur kennen zu lernen. Und es leuchtet ein, daß diese Betrachtungsweise an sich von höchstem Werte ist und daß der Aufbau der einzelnen Stufen dieser Bildungsarbeit der Menschheit sich zwar nur zum geringen Teile geschichtlich nachweisen läßt, sie selbst aber durch unser Denken gefordert werden. Wir begegnen ihnen in den kulturgeschichtlichen Dichtungen wieder und werden da auf sie zurückkommen. Zugleich werden uns die entwickelten Gedanken Schillers bei der Erklärung dieser Gedichte unentbehrlich sein.

Der Gedanke von der Fortentwickelung der Menschheit vom Zustande reiner Natur zur materiellen, geistigen und sittlichen Kultur ist ein Lieblings-

gedanke des Dichters, dem er mehrfach poetische Gestaltung verliehen hat, nämlich im Eleusischen Fest, in den Vier Weltaltern und im ersten Teile des Spazierganges.

Das Eleusische Fest ist ein Lobpreis des Segens der staatlichen Gemeinschaft für die Menschheit; sie wie die gesamte Kultur beruht auf dem Ackerbau, dessen kulturelle Bedeutung unter dem Bilde des Demetermythus entwickelt wird. Die Mysterien von Eleusis, welche die Demeter als die Spenderin der höchsten Segnungen feierten, boten dem Dichter die Form des lyrischen Gedichts dar, wie sie auch die Veranlassung gaben, die Kulturerrungenschaften der Menschheit auf die Stufe des Ackerbaus als ihre Grundlage zurückzuführen: worauf der Dichter wesentlich hinzielt, sind die Güter der Kultur, die die Menschheit sich erst aneignen konnte, nachdem der Ackerbau die 'wilde Sitte bezähmt', 'den Menschen zum Menschen gesellt' und ihm feste Wohnsitze verliehen. Wir werden bei unserer kurzen Darlegung des Gedankengehalts des Gedichts von der mythologischen Einkleidung gänzlich absehen und hauptsächlich auf zweierlei zu achten haben, auf das Bild, welches der Dichter im ersten Teile von dem Naturzustande der Menschheit in der Unkultur entwirft, und auf die Zeichnung der Kulturentwickelung.

Wie erscheint zunächst das Menschengeschlecht, bevor die Kultur bei ihm Eintritt gewann? 'Scheu in des Gebirges Klüften barg der Troglodyte sich', dazu werden Nomadenleben ohne Pflege des Bodens und die Jagd genannt; 'weh dem Fremdling, den die Wogen warfen an den Unglücksstrand' — also im wesentlichen dasselbe Bild, teilweise sogar dieselben Ausdrücke, die Schiller in seiner Jenaer Antrittsrede von den ersten Stufen menschlicher Daseinsformen gebraucht. Die dritte Strophe erweitert diesen Gedankenkreis noch. 'Keines Tempels heit're Säule zeuget, daſs man Götter ehrt' — also keine menschenwürdige Form der Gottesverehrung, wohl aber 'gräſsliche Altäre', auf denen 'menschliches Gebein dorret', ein Zug, der dem Prosaaufsatz auch nicht fremd ist. Eine bedeutungsvolle Abweichung von ihm findet sich aber im folgenden. Ceres 'jammert des Menschen Fall'. Das Elend der Menschheit, welches die Göttin antrifft, ist nicht der ursprüngliche Zustand, ist nicht die 'Natur', sondern die Menschheit hat bereits einmal auf einer höheren Stufe gestanden, von der sie herabgesunken ist. Das Genauere erfahren wir aus der nächsten Strophe. 'Find' ich so den Menschen wieder, dem wir unser Bild geliehn . . .? Gaben wir ihm zum Besitze nicht der Erde Götterschoſs, und auf seinem Königssitze schweift er elend, heimatlos?' Der Schüler erkennt sofort, daſs hier die geschichtsphilosophische Idee von der ursprünglichen Hoheit der Menschen der biblischen Lehre von dem 'Fall' des Menschen, von der Entartung des nach dem Bilde der Gottheit geschaffenen, von dem 'Elend' des doch zum Herrn der Schöpfung eingesetzten Menschen gewichen ist. Biblisch ist auch die Anschauung, daſs Liebe und Erbarmen der Gottheit allein den Gefallenen zu erlösen vermögen. Freilich kleidet sich diese Erlösung durch Ceres naturgemäſs in das antik mythologische Gewand.

> Daſs der Mensch zum Menschen werde,
> Stift' er einen ew'gen Bund
> Gläubig mit der frommen Erde —

so ist die Grundlage der Menschlichkeit, des menschenwürdigen Daseins das innige Zusammenleben des Menschen mit der Natur, ein Leben in Einklang mit den Gesetzen der Natur, der Ackerbau Ihn lehrt die Göttin die verrohte Schar, ein Wunder des Himmelsgottes nimmt vollends des Auges Wolke von dem 'düstergebundenen Sinn' hinweg, 'der Menschlichkeit erstes Gefühl' zieht in die Herzen ein

Von den Segnungen des Ackerbaus wird zunächst genannt der Sinn für Recht und Eigentum und beider Hüter, der Schwur Die Schmiedekunst blüht auf mit der Verfertigung des ersten Pfluges Feste Mauern werden Schutz und Schirm, aber sie binden auch die bisher zerstreute Welt in traulichem Verein. So erwächst aus der Bebauung des Bodens auch das geordnete Zusammenleben der Menschen in städtischen und staatlichen Gemeinschaften Strophe 19—23 schildern den Bau der Stadt. Hervorzuheben wäre da nur die Andeutung der Entwickelung der Waldkultur, der Fluſs- und Meerschiffahrt, des Handels und der Künste wie auch der Götterverehrung in Tempeln Gekrönt wird die bürgerliche Gemeinschaft durch die Ehe Fassen wir auch noch sogleich die Schluſsstrophe ins Auge Weder die Freiheit des Tieres, d. h. die zügellose Befriedigung des Triebes ist des Menschen würdig, noch ist der Mensch der höchsten Freiheit, wie sie nur die Gottheit besitzt, würdig, da in ihm Sinnlichkeit und Vernunft im Kampfe liegen (vgl. 'Das Ideal und das Leben' Str 1: 'Zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden bleibt dem Menschen nur die bange Wahl'): darum soll der Mensch 'in ihrer Mitte sich an den Menschen reih'n, und allein durch seine Sitte kann er frei und mächtig sein' Was der Dichter hier unter der 'Sitte' verstanden wissen will, zeigte uns schon die oben besprochene Jenaer Antrittsrede, in welcher es hieſs, daſs der Mensch die verlorene Gleichheit wieder gewonnen habe durch weise Gesetze, und daſs mit seiner fortschreitenden Veredelung die gute Sitte das Gesetz in der Herrschaft abgelöst habe Danach soll offenbar die 'Sitte' den Doppelsinn von Gesetz und Sitte haben Wie die Homerischen θέμιστες die heiligen Satzungen der Götter ebenso wohl wie die frommen Bräuche und Sitten sind, wie auch in unserer Sprache die Wörter Sitte und Gesetz auf die eine Wurzel des Setzens zurückgehen und auch thatsächlich die Sitte aus dem Gesetze erwachsen ist, so gebraucht der Dichter hier das Wort Sitte in dem Doppelsinn, daſs es die das Menschenleben ordnenden ewigen Satzungen, zugleich auch die den einzelnen unbewuſst in Schranken haltende gute Sitte bedeutet.

So ist aus der Bebauung des 'mütterlichen Grundes' die äuſsere Kultur wie auch die sittliche Veredelung des Menschengeschlechts hervorgegangen, die bedeutsamste Folgeerscheinung des zum seſshaften Leben führenden Ackerbaues ist die Gründung bürgerlicher Gemeinschaften mit all ihrem Segen für die Menschheit.

Hier wäre zurückzuverweisen auf diejenige lyrische Dichtung Schillers

welche diese bürgerliche Ordnung mit ihr reichen Entfaltung der Kräfte des Familienlebens preist, das 'Glocke' Eine Strophe derselben ist besonders hierher zu ziehen, näml. V 300 ff:

Heilige Ordnung, segenreiche
Himmelstochter, die das Gleiche
Frei und leicht und freudig bindet,
Die der Städte Bau gegründet,
Die herein von den Gefilden
Rief den ungesell'gen Wilden,
Eintrat in der Menschen Hütten,
Sie gewöhnt zu sanften Sitten
Und das teuerste der Bande
Wob, den Trieb zum Vaterlande.

Die Schlufsworte weisen schon über den Gedankenkreis des Eleusischen Festes hinaus, im 'Spaziergange' werden wir ihnen wieder begegnen

Wir schliefsen hier die Besprechung der **Vier Weltalter** an Freilich begegnet uns in diesem Gedicht die in dem Eleusischen Fest wohl angedeutete, aber nicht zur Ausführung gelangende, der geschichtsphilosophischen Erörterung in der Jenser Rede völlig fremde Vorstellung von der einstigen Unschuld des Menschengeschlechts, die dann in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung bedeutungsvoll in den Vordergrund tritt, doch weifs dies Gedicht nichts von dem feindlichen Gegensatz von Natur und Kultur, der den Gedankenkreis der soeben genannten Schrift beherrscht Schwerer konnte ein anderes Bedenken gegen die Behandlung der Vier Weltalter an dieser Stelle wiegen: die Einkleidung der Gedanken weist auf den idealen Beruf des Dichters, steht also im Zusammenhang mit einer anderen Gruppe der Schillerschen Lyrik, der idealen Indes ist der wesentliche Gehalt des Liedes doch die Kulturentwicklung der Menschheit, wir werden ihm also, trotzdem dafs diese selbst in einer von den anderen kulturhistorischen Gedichten abweichenden Beleuchtung erscheint, doch seinen Platz hier anweisen müssen

Der Dichter, dessen Leier *δαιτὶ θεοὶ ποίησαν ἑταίρην* (Od XVII 271) — freilich in einem noch höheren Sinne als dem homerischen, denn ohne sie 'ist die Freude gemein auch beim Nektarmahl' — spiegelt in seinem 'reinen Gemüt' 'die Welt, die ewige', er ist der wahre Prophet, der über 'Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges untrüglichen Aufschlufs giebt', der 'der Dinge geheimste Saat behorcht' Und das in der Wirklichkeit 'zusammengefaltete Leben', das er nicht blofs mit seinem Auge 'treu und klar' aufgenommen hat, das sich auch in seinem 'reinen Gemüt' widerspiegelt, 'breitet er glänzend und lustig aus', indem er nämlich die Wirklichkeit zum Ideal erhebt. Er vermag es darum 'ein Bild des unendlichen All in des Augenblicks flüchtig verrauschenden Schall' zu 'drücken' Und was kündet uns der vates? Das erste Zeitalter war das saturnische (vgl Ovid Metam I 89 ff): 'da lebten die Hirten, ein harmlos Geschlecht' in ungetrübter Glückseligkeit, 'die Erde gab alles freiwillig her' Wir sehen, hier ist die geschichtsphilosophische Vorstellung von der einstigen Naturroheit des Menschengeschlechts durch die poetische — an

die biblische Erzählung vom Paradies anklingende — seiner ehemaligen Unschuld und Glückseligkeit verdrängt. Wir achten zugleich auf die Bezeichnung der Menschen in jenem Kindheitszeitalter als Hirten, ihr werden wir später wieder begegnen Es folgte das Zeitalter der Arbeit und des Kampfes, und zwar, wie der zweite Vers zeigt, der Kulturarbeit gegen die Kulturfeinde Der Dichter kleidet seine Gedanken, wie auch noch in der folgenden Strophe, in die griechisch poetische Vorstellungswelt, darum ist ihm auch in diesem Zeitalter die 'Schönheit der Gott der Welt' Diese kommt freilich erst zu ihrem vollen Ausdruck in dem nächsten Zeitalter, dem 'Alter der göttlichen Phantasie', das der Menschheit seitdem unwiederbringlich verloren ist Denn 'der Jungfrau Sohn', der Weltheiland lehrte der Sinne flüchtige Lust verbannen, der Mensch ward zum Denker, die Wissenschaften erblühten Das finstere und wilde Mittelalter wird verklärt durch die Liebe 'lieblich und mild' Ihren Altar errichteten die Musen sich jetzt 'in der Frauen züchtigem Busen', im Minnesange Ein Lobpreis der Frauen, die da 'den Gürtel des Schönen und Rechten weben', Hüterinnen der Poesie wie der Sittlichkeit sind, beschliefst das Lied, dessen Schlufsgesang auf die 'Würde der Frauen' weist

Der Gedankengang des Gedichtes ist entsprechend seinem Charakter als dem eines 'Tafelliedes' locker, nur einzelne Vorstellungen von der Entwickelung des Menschengeschlechts aus dem ursprünglichen Naturzustande zur Kultur durch die Kulturarbeit und von den diese bestimmenden Mächten werden herausgegriffen Bedeutungsvoll für unseren Zusammenhang ist namentlich das Bild des saturnischen Zeitalters, des Kampfes der Menschheit gegen feindselige Mächte, der Blüte von Kunst und Wissenschaft und der Stellung der Frauen als Bewahrerinnen der Kulturgüter

(Schlufs folgt.)

ZUM DEUTSCHEN UNTERRICHT.

(S. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. Jahrg. 1896 S. 537—544, Jahrg. 1897 S. 245—254.)

Von Alfred Biese.

Die Masse der heutigen litterarischen Produktion steht in keinem Verhältnisse zu ihrer bleibenden Bedeutung. Auch nicht auf dem pädagogischen Gebiete, ja vielleicht hier noch weniger als irgendwo anders. Da ist es denn mit besonderer Freude zu begrüßen, wenn ein betagter, vielerfahrener Schulmann die Ernte einer Lebensarbeit sammelt und die reife Frucht seines Denkens und seines Wirkens auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts darreicht. Vor allem aber, wenn dies ein Mann thut von dem umfassenden Wissen und von der humanen Gesinnung eines Gustav Wendt, müssen alle Fachgenossen, die auf den Bahnen dieses ebenso schwierigen wie wichtigen und schönen Wissensfeldes sich bewegen, mit Vergnügen lauschen, denn sie wissen von vornherein, daſs sie reichen Gewinn an Anregung und Belehrung einheimsen werden. Sie sind sicher, daſs ihnen Übertreibungen und Verstiegenheiten erspart bleiben, daſs die Phrase hier keinen Raum gewinnt — wie z. B. das vielgehörte Schlagwort, das Deutsche, nicht das klassische Altertum solle den Mittelpunkt des ganzen Unterrichtes bilden —, daſs hier weise Mäſsigung waltet, die eine allzu breite, alles aufdringlich erschöpfende Erklärung ebenso verurteilt, wie eine ängstlich einschnürende Uniformität, sei es nun hinsichtlich der Stundenzahl oder eines festzunagelnden Lehrplanes, und wie das Ausweiten des deutschen Unterrichtes zu einer allumfassenden Encyklopädie, wie es in manchen Lesebüchern hervortritt, während doch das innere Band des Unterrichtes lediglich die innige Wechselwirkung zwischen antiker und nationaler Geistesarbeit bilden muſs.

Wendt giebt in seiner 'Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichtes und der philosophischen Propädeutik', die eine Sonderausgabe aus 'Baumeister's Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen' bildet (München, Beck 1896, 160 S. 3 Mk. 50 Pf.), zunächst von der Geschichte des deutschen Unterrichts eine schlichte, summarische Übersicht, wie fast zwei Jahrhunderte nach Luther von dem, was wir deutschen Unterricht nennen, in den Gelehrtenschulen herzlich wenig zu spüren gewesen ist, wie diese sich erst im 18. Jahrhundert aus den Banden des Lateinischen loslösten und wie erst im 19. von einem systematischen Unterricht im Deutschen geredet werden kann, seitdem Hiecke und Wackernagel ihre epochemachenden Schriften geschrieben haben, an die sich dann Laas, Lehmann, Hildebrand u. a. weiter

bildend anlehnten. Human und gerecht erkennt Wendt auch die segensreichen Anregungen der Herbartianer an, ohne die Auswüchse dieser Richtung, die Trivialität und Weitschweifigkeit, die zur Langeweile, der Todsünde der Pädagogik führen, zu verkennen.

Zunächst beantwortet er die Frage: wie weit und auf welcher Stufe ist Unterricht in deutscher Grammatik auf höheren Schulen angebracht?

Getragen ist dieser Abschnitt von der Überzeugung, daſs der Lateinunterricht die Grundlage des Unterrichts in deutscher Grammatik bilden muſs, daſs der deutsche Unterricht an jenen anknüpfen, das Mannigfaltige zusammenfassen und weiterführen muſs. Immerhin bleibt der Lehrstoff verhältnismäſsig gering, wie ja auch Wendt's 'Grundriſs deutscher Satzlehre' (22. Aufl.) nur drei Druckbogen umfaſst. Viele treffliche Winke weiſs er der Betrachtung beizufügen. Für das Mittelhochdeutsche verlangt er 6—8 Monate und verweist diese Einführung in die ältere Litteratur in die Unter-Prima.

Bei der Frage, wie die Lektüre einzurichten und stufenweise zu ordnen sei, erklärt sich Wendt mit Recht — wenigstens von Quarta an — für Trennung von Prosa und Poesie in den Lesebüchern; wenn eine Gedichtsammlung — ich denke an die treffliche Echtermeyer'sche, deren 32. Auflage Ferdinand Becher mit Umsicht, auch manchen von mir in dieser Zeitschrift und sonstwo gegebenen Wink befolgend, besorgt hat — die Schüler durch alle Klassen begleitet, werden sie wahrhaft vertraut und greifen selbst auf früher Gelerntes zurück; in den prosaischen Lesebüchern walte eine bestimmte Beziehung zur Nationallitteratur, jedenfalls müssen die Aufsätze geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Inhalts eine mustergültige sprachliche Form zeigen. Für die unteren Klassen eignen sich neben den deutschen Märchen und Sagen die Mythen hellenischer Welt mit ihrem durchsichtigen Gehalte mehr als die nebelhaften Umrisse der germanischen Mythologie. In den Lesebüchern für die mittlere Stufe wird besonders dadurch gefehlt, daſs man das Begriffsvermögen der Jugend überschätzt und durch zu frühe Darbietung den Geschmack für später an dem Kunstwerk verdirbt. So ist sicherlich der gröſsere Teil der Schiller'schen Balladen erst in die Sekunda zu verlegen, nicht minder der Tell. Auch im Mittelhochdeutschen wird der Grundsatz 'multum, non multa' neben der Erwägung, was denn wirklich noch lebenskräftig geblieben ist, zu walten haben. Der Übergang vom 16. zum 18. Jahrhundert ist in wenigen Stunden zu machen. Lessing, Schiller, Goethe müssen die Beherrschenden bleiben, vor denen auch Klopstock bescheiden und Herder fast völlig zurücktreten muſs. Ob Lessings Nathan in den Raum der Schule aufzunehmen sei, darüber läſst sich streiten, besonders, ob es recht ist, einer Jugend, die im eigenen Glauben erst fest werden soll, die Aufklärung als Ideal zu zeichnen. Daſs aber Lessings klare und so unvergleichlich lebendige Darstellung in den Prosa-Schriften völlig unschätzbar ist, müſste eigentlich jeder Verständige unterschreiben; ich verweise auf meine Ausführungen über die Hamburgische Dramaturgie und füge betreffs des Laokoon einige Bemerkungen an dieser Stelle ein, die sich aus jüngster Erfahrung mir ergeben haben.

Was wissenschaftliche Methode heifst, können die Schüler von Lessing lernen, und zwar jene induktive, deren Begründer Sokrates und Platon, deren Meister Aristoteles gewesen; man lese nur, wie Aristoteles im dritten Buche der Metaphysik seine Lehre von den Aporieen und dem διαπορεῖν entwickelt, wie er die Zweifelfragen aufrollt, die Ansichten der Früheren prüft, das Falsche ausscheidet, das Richtige für die eigene Untersuchung verwertet und so die gewonnene eigene Ansicht in ihrer Entstehung vorführt und ihr die richtige Stellung im Verhältnisse zu der geistigen Arbeit der Vorgänger anweist. So ist es auch Lessings Art, sich erst jemanden zu suchen, mit dem er streiten kann, und so wie von selbst in die Materie hineinzudringen. 'Wem diese Methode aber etwa mehr mutwillig als gründlich erscheinen wollte, der soll wissen, dafs selbst der gründliche Aristoteles sich immer fast ihrer bedient hat' (Dramat. LXX). Und so ersieht sich Lessing im Laokoon zunächst zum kritischen Kampfe den Winckelmann aus, dann Spence und Caylus, um endlich (XV f.) mit seinen eigenen positiven Darlegungen ans Licht zu treten.

Von den Tagen Lessings selbst bis auf die heutigen, von Herder und Goethe bis auf Konrad Lange ist man nicht müde geworden, mit mehr oder weniger Geschick und Begründung an den Sätzen Lessings zu deuteln und zu kritteln, wenn nicht sogar einen Stein nach dem anderen von seinem Bau abzutragen. Und in der That ist es ja nicht zu leugnen, dafs Lessing sich mehr vom begrifflichen Denken als von der Anschauung der Kunstwerke leiten läfst, dafs er die Dichtungsarten und auch die bildenden Künste nicht genügend scheidet, dafs er daher weder die Stimmungslyrik noch die Historienmalerei in Betracht zieht, dafs er überhaupt seine Schlüsse zu weit ausdehnt und somit der Schilderung des Poeten wie auch der Malerei zu enge Grenzen steckt. Aber wenn auch dies alles richtig ist und somit mancher einzelne Satz auch sonst noch fällt, so bleiben doch die wichtigsten Gesetze, welche Lessing psychologisch ableitet, unanfechtbar, und der Weg, der ihn zu diesen Erkenntnissen hinführt, ein typisch mustergültiger. Und diesen Weg in klaren Dispositionsumrissen die Schüler verfolgen und nachzeichnen zu lassen, ist überaus wichtig und für die Bildung klarer Begriffe ersprießlich.

Da ist denn nicht nur die Vergleichung von Vergil und dem Bildwerk lehrreich, woraus sich dann die grundlegenden Gesichtspunkte ergeben, sondern für den wichtigsten Teil der Abhandlung hauptsächlich die Frage: wie bekämpft Lessing auf Grund der Homerischen Dichtung den Satz, dafs die Poesie eine redende Malerei sei? Wie wendet er sich hiermit sowohl gegen Kritiker wie gegen Poeten? Homer ist Lessing vorbildlich in der knappen Schilderung von Natur- und Kunstgegenständen, in der er nicht mit dem Maler zu wetteifern sucht, sondern sich gewöhnlich mit einem Zuge begnügt, und in der Auflösung des Nebeneinander in ein Nacheinander, sowie hinsichtlich der Schilderung menschlicher Schönheit, indem er diese nicht zuständlich, sondern in ihrer Wirkung schildert und die Schönheit in Reiz (Bewegung) umwandelt. — In alledem liegen überaus fruchtbare Keime, die auch bei unserem gröfsten Lyriker und Epiker, bei Goethe, auf den empfänglichsten Boden gefallen sind,

wie ja bekanntlich dessen Selbstbekenntnisse und Hermann und Dorothea zur Genüge beweisen.

Selbstverständlich ist es freilich, daſs manche Abschnitte des Laokoon, wie besonders 4—10 nur kursorisch, in der Form von kurzen Vorträgen der Schüler, behandelt werden und daſs diesen klargemacht wird, wie wir doch heute der Laokoongruppe anders gegenüberstehen als Lessing und Goethe. Wir sehen in ihr nicht mehr ein Meisterwerk der klassischen Kunst, sondern wir reihen sie ein in jene Entwickelung, die von der realistischen Kunst, wie sie sich in den Pergamenern kundgiebt, zu der naturalistischen rhodischen hinführt. Es bietet sich somit erwünschte Gelegenheit, an der Hand von Abbildungen in aller Kürze die Entwickelung der griechischen Kunst, jenen ewig in der Geschichte wiederholten Weg vom Schönen zum Charakteristischen zur Anschauung zu bringen. Wer dies auf Grund der schönen Publikation Reinhard Kekulés ('Zur Deutung und Zeitbestimmung des Laokoon', Berlin, Spemann 1883) versucht hat, wird die Mühe reichlich belohnt finden. Auch dürfte es dem Ansehen Lessings keinen Abbruch thun, wenn dargethan wird, daſs wir in der Kunstgeschichte nach hundert Jahren doch auch einige Fortschritte gemacht haben. — Ferner ist es auch nicht vom Übel, die Jugend darauf hinzuweisen, wie raschlebig im Vergleich zu dem maſsvolleren Altertum unsere Zeit ist, wie rasch sich heute in Poesie und Malerei die Richtungen ablösen, ja daſs extremste Schönheitsmystik und Symbolismus einerseits, Impressionismus, Freilichtmalerei und krassester Naturalismus andererseits, nebeneinander bestehen, womit freilich sich auch die Thatsache verbindet, daſs die Wirkungen keine bleibenden sind, daſs das Ephemere, Sensationelle, Affekt- und Effekthaschende das wirklich Gediegene und Bedeutende bei weitem überwiegt. An die Stelle des antiken Maſshaltens ist die schrankenlose Individualitätssucht getreten.

Überhaupt ist der Laokoon garnicht verständlich, wenn nicht über die wichtigsten ästhetischen Grundanschauungen und ihre Spiegelung in der Kunstgeschichte ein wenig Licht verbreitet wird. Und läſst sich nicht, was künstlerisches Sehen sowohl dem Naturschönen wie auch der Kunst gegenüber bedeutet, trefflich erklären an den goldenen Sätzen Lessings: 'Dasjenige nur ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel läſst. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzudenken können. Je mehr wir dazu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben' —?

Sehen wir ein Gemälde, z. B. eine Waldlandschaft, so müssen wir den sinnlichen Eindruck von dem metaphorisch assoziativen unterscheiden. Angenehm berührt das Auge die grüne Fläche mit Licht und Schatten, die Symmetrie der Formen, die Harmonie der Farben, aber vor allem wird in uns die Erinnerung an Selbsterlebtes wach; wir treten von der sonnenerhitzten Straſse in den dämmerigen Wald, wir erleben den angenehm wohlthuenden Einfluſs des grünen Lichtes auf die Augen, wir spüren die Kühle der Luft, wir belauschen vielleicht die Tiere, die Vögel, wir hören die Quellen rauschen, vielleicht auch die Büchse knallen, die Hunde bellen, der Reiz der Jagd

fesselt uns, oder der Waldfriede zieht in unser Herz, der Zauber Eichendorff'scher Lieder u. s. w. Genug, wir assoziieren Erinnerungsvorstellungen, und wir fühlen uns ein, sei es nun in den Jäger, der durch den Wald zieht, in die Kinder, die Beeren suchen, die Vögel, die da zwitschern, in die Bäume, die da aufragen und vielleicht von Jahrhunderten erzählen könnten, u. s. w. So beginnt die tote Leinwand sich zu beleben, sich menschlich zu beseelen.

'Ein jeder sieht, was er im Herzen trägt', sagt Goethe im Faust.[1])

Wie Goethe selbst über den Laokoon Lessings und wie er über die Gruppe geurteilt hat in Dichtung und Wahrheit, ist selbstverständlich den Schülern nicht vorzuenthalten. Auch Kekulé geht darauf a. a. O. näher ein. — Im übrigen zähle ich zu den umsichtigsten Ausgaben des Laokoon die von J. Buschmann (Paderborn, Schöningh), die nunmehr schon in sechster Auflage erschienen ist, und so glaube ich in der That auch, dafs die Tage noch ferne sind, wo man den Laokoon zum alten Eisen werfen wird, wie es Lange fordert, der von vornherein den Satz Lessings verwirft, dafs die Kunst das Schöne darzustellen habe. So lange der moderne Naturalismus nicht zum Dogma in der Schule erhoben sein wird, so lange wird man auch Lessing lesen. Es freut mich, dafs Wendt aufs entschiedenste für den Laokoon eintritt, und so kehren wir nach dieser kurzen, nur eine flüchtige Skizze bietenden Abschweifung zu dem trefflichen Buche Wendts zurück, dessen eifriges Studium unter den Fachgelehrten dieser Aufsatz nur anregen möchte, ohne den Inhalt ausschöpfen zu wollen.

Man kann sich gemeinhin die Menschen, vor allem aber die liebe Jugend, nicht dumm genug vorstellen, wenn man etwas Neues erklären und offenbaren will. Dessen wird der kundige, aber zugleich auch ehrliche Lehrer stets gewahr, wenn er etwas übermitteln mufs, was zu hoch greift, wenn er also z. B. in Unter-Sekunda Hermann und Dorothea, in Prima Tasso auslegen soll. Nur sehr wenige Primaner sind für das tiefere Verständnis des Tasso reif, ja, viele gescheidte Leute verstehen ihn ihr ganzes Leben lang nicht, weil in ihren Seelen keine Saiten mitklingen, weil ihnen diese zart und fein organisierte Dichternatur nur der sonderbare, sentimentale Schwärmer, nur eine problematische, bis zum Wahnsinn überreizte Gestalt bleibt. Es ist daher wohl berechtigt, wenn Wendt ein Fragezeichen beim Tasso setzt und lieber gröfsere Partien aus dem Faust für Ober-Prima vorschlägt, vor allem aber fordert er — vielfach stillschweigend — Freiheit der Bewegung, nicht Schablone. Und ist es in der That nicht fast gleichgültig, womit der Lehrer wirkt, womit er die Geister entzündet, wenn er überhaupt nur wirkt und zündet? Wie kann er dies aber, wenn er nicht selbst 'des Gottes voll', wenn er nicht selbst begeistert

[1]) Unter den Ästhetikern heben besonders Vischer und Fechner ('Vorschule zur Ästhetik') die Einfühlung und die Assoziation beim ästhetischen Eindruck betont; auf dieselbe anthropozentrische Wurzel suchte ich beide Momente zurückzuführen in meiner 'Philosophie des Metaphorischen' und in den jüngst veröffentlichten Aufsätzen 'Die Poesie des Meeres und das Meer in der Poesie' (Preufs. Jahrb. 1897, Mai-Heft) und 'Die Poesie des Sternenhimmels und der Sternenhimmel in der Poesie.' (Grenzboten III 1897, S. 160—174)

ist und an den Sieg des Schönen und Guten, das er deutet, über die Unreife und Stumpfheit auch der Durchschnittsschüler glaubt? Ob er wirkt mit dem Demetrius oder mit dem Prinzen von Homburg, ob mit Fichtes Reden an die deutsche Nation, ob mit neuerer Lyrik oder mit den — üblichen 'kanonischen' Dramen und Abhandlungen, das sollte doch eigentlich ohne Belang sein.

Über die Art der Darbietung giebt Wendt sehr beherzigenswerte Winke, denn gerade auf diesem Felde ist das Unkraut wild emporgeschossen. Eine umschreibende Erklärung, wo alles klar ist, ist von Übel; auch bedeutet es einen zwecklosen Luxus, Interesse erst erregen zu wollen, wo es von vornherein dem Stoffe entgegenkommt. In beidem wird jetzt arg gesündigt. Jeder verständige und selbständige Lehrer muſs angewidert werden von dem Breittreten des Selbstverständlichen, von dem Herausstreiben alles Geistes durch kleinliche Pedanterie. Und diese läſst uns ahnen, wie gefährlich die von manchen stürmisch geforderte Vermehrung deutscher Stunden werden könnte. Mit sehr maſsvollem Humor geiſselt Wendt die übertreibende — geistaustreibende — Methode des Tages an ergötzlichen — nein, beklagenswerten — Proben aus deutschen Lesebüchern. Wer sich nicht selbst schon weidlich an solchen Musterstücken der Thorheit, der sich weise dünkenden Einfältigkeit geärgert hat, der dürfte an die Möglichkeit solcher Geschmacklosigkeiten nicht glauben.

Man verwechselt eben — und das ist unserer Zeit so überaus charakteristisch — Vertiefung mit Verflachung. Unsere 'Bildung' ist viel breiter und weiter geworden, aber darum auch bei seichten Köpfen unendlich viel flacher. Das Buchstabenklauben, wie es die Volksschul-Seminare üben, auch manche wissenschaftliche, wirft eben seinen Schatten auch in die Gymnasialstunde, und was herauskommt, ist eben — wie sogar Wendt drastisch zu bemerken sich nicht versagen kann — 'höherer Blödsinn'. — Ebenfalls 'Schimpf und Schande' nennt es Wendt, daſs das Bestreben wieder aufkommen konnte, die Texte in usum delphini zurechtzuschneiden, Sternchen zu setzen in einfältiger und abgeschmackter Prüderie.

Wie man erklären, deuten, aber auch kritisieren, Widersprüche aufweisen soll, ohne die Pietät zu verletzen, die wir den gröſsten und edelsten Geistern der Nation schuldig sind, das weist Wendt mit feinem Takte nach. Als Lehrprobe wird die Erläuterung von Goethes Iphigenie geboten. Es wäre kleinlich, daran zu mäkeln, wie an einzelnem, das betreffs der Behandlung der Litteraturgeschichte, Poetik und Metrik man anders zu üben pflegt. Auffallend ist es, daſs das sehr empfehlenswerte Buch von Kluge ('Geschichte der deutschen Nationallitteratur' 27. Aufl. 1896) neben Herbst, Lyon u. a. gar nicht genannt wird; Lyon unterscheidet doch gar zu wenig Wesentliches und Unwesentliches.

Hinsichtlich der Lyrik zweifelt Wendt, ob man überhaupt Lyrik der Anschauung und Lyrik des Gefühls noch scheiden und ob man von didaktischer Poesie noch reden solle. Das erstere verwerfe ich auch, das zweite ist

festzuhalten, da es eine Dichtungsart für sich bildet neben der Lyrik, die in Anschauung und Empfindung wurzelt und alles Gedankenmäſsige in Anschauung und Empfindung auflöst, vergl. meine 'Lyrische Dichtung und neuere deutsche Lyriker' (Berlin, W. Hertz, 1896), besonders S. 36 f.

Auch in dem Abschnitte 'Aufsätze und mündliche Vorträge' wird jeder verständige Lehrer zu seiner Freude manchen Wink zu Übungen oder Weisungen methodischer Natur wiederfinden, die ihm selbst die Erfahrung an die Hand gab. So besonders hinsichtlich der Themata auf den verschiedenen Stufen, der Fruchtbarmachung auch fremdsprachlichen Stoffes für Aufsätze, namentlich in Form von Vergleichungen. Besonnen warnt der Verfasser vor Verstiegenheit, vor dem Wahne, schon Schriftsteller auf den Schulbänken zu sehen, vor übertriebenen Forderungen an Lebenserfahrung und Lebensweisheit, wie sie in Dichtersprüchen, allgemeinen Reflexionen niedergelegt ist, wie sie aber bei den Schülern noch nicht vorausgesetzt werden kann. Er mahnt, Begeisterung zu wecken, aber nicht den Geschmack an den schönsten Dichterwerken durch geschmacklose Themata, z. B. durch Forderung des Nacherzählens, was doch immer ein Verwässern und Verwischen bedeutet, für alle Zeit zu verderben. Ist aber der Schüler Herz voll von Pietät und Bewunderung für unsere Geisteshelden, haben sie diese lieben und ehren lernen, nicht aber kleinlich an ihnen herumspintisieren, so werden sie auch den Lockungen der Tagespresse, den Lockungen eines Nietzsche und seiner Nachbeter widerstehen können.

Mit ebenso viel Einsicht wie souveränem Humor behandelt Wendt die Aufsatzfrage, die Chrie, die Stellung des Themas, die Korrektur, die Hetzjagd auf Fremdwörter, die für patriotisch gilt, die Rückgabe der Aufsätze u. s. f. In diesem Abschnitte hätte ich den Dispositionsübungen eine reichere Beleuchtung gewünscht; nach meiner Erfahrung gehört es zu den fruchtbarsten Übungen, eine Frage aufzuwerfen, diese nach allen Seiten beantworten, zahlenmäſsig alle Gedankenäuſserungen der Schüler an die Tafel schreiben und dann ordnen zu lassen. Da gewinnt auch der Lehrer Einblick in die Gedankenwerkstatt der Schüler, lernt, was er fordern kann, was nicht, und hat Gelegenheit, sie langsam und stetig aufwärts zu führen oder auch einmal sie emporzureiſsen, daſs ihnen Hören und Sehen vergeht. Solche Dispositionsübungen schulen den Lehrer auch in der schwersten Kunst des Erziehers, in der Geduld, denn gemeinhin fehlen wir wohl in nichts so sehr wie in dem zu viel Reden, wir lehren und schulmeistern zu viel, lassen die Schüler zu wenig zu Worte kommen, hemmen durch Unterbrechungen das zusammenhängende Reden, anstatt müentisch durch Fragen zur höheren Erkenntnis hinzuleiten, und es hat doch nur bleibenden Wert, es wird doch nur dauernder Besitz, was selbstgefunden, selbsterworben, nicht was äuſserlich aufgepfropft ist.

Viele praktische Weisungen Wendts sind goldene Lehren, weil sie selbstverständlich sein sollten. Aber wer die Litteratur des deutschen Unterrichtes kennt, der findet herzlich wenig von Beobachtung so goldener selbstverständlicher Weisheit; viele lernen eben von früh an auf Krücken gehen, und anstatt

erst ihr eigenes Urteil sich zu bilden, ihrer Individualität zu folgen, machen sie sich zu Sklaven fremder Thorheit, die als funkelnagelneue, mit allerhand schönen pädagogischen Floskeln verzierte Weisheit in die Welt posaunt wird. Nichts aber ist dabei verdrießlicher und widerwärtiger als der Wahn dieser selbstbewußten Schultechniker und Schulvirtuosen, es hätte nicht auch früher Lehrer gegeben, die es weit besser verstanden, nämlich nicht in die Breite, sondern in die Tiefe zu gehen, die auf den Inhalt, den Sinn, den Geist allen Nachdruck legten, die alles Gute zu deuten wußsten, so daß es Andacht weckte. Wenn ich z. B. meines Vaters, des Aristotelikers und Verfassers einer sehr inhaltreichen 'deutschen Litteraturgeschichte' (Berlin, Reimer, 1846—48) gedenke, der in der Putbusser Prima Deutsch und Griechisch lehrte, so erfüllt mich nicht nur die Pietät des Sohnes, sondern auch des dankbaren Schülers, er wußte Andacht im edelsten Sinne des Wortes zu wecken, mochte er nun ein Uhlandsches Lied, ein Goethesches Gedicht oder antike Chorgesänge erklären, der Überblick über das Ganze und die Charakteristik der Personen war ihm immer die Hauptsache, ob er nun Homer oder Demosthenes, ob er ein Drama von Schiller, Goethe oder Sophokles behandelte, die kurzen Übersichten, die er uns diktierte, sind mir noch heute wertvoller als die breiten verwässernden Kommentare (d. h. Eselsbrücken) modernster Methode. Er war eben durch und durch Philosoph, von Hegelschem Geiste durchsättigt. Und das ist das Übel der Gegenwart, daß die Lehrer, die in den letzten Dezennien studierten, gemeinhin von Philosophie keine Ahnung haben; wer sich ihr vor zwanzig Jahren auf der Universität widmete, wer neben philologischen Kollegien auch philosophische, ungezwungen, aus reiner Neigung belegte und wirklich hörte, der galt gar nicht mehr voll als Philologe und ward scheel angesehen. Es steht aber immer schlimm um eine Zeit, die nicht nur im Glauben, sondern auch im philosophischen Denken schwach und matt geworden ist, es steht auch schlimm um einen deutschen Unterricht, in dem die philosophische Synthese, die logische und psychologische Durchdringung des Stoffes fehlt, was nützt alle Vielwisserei, wenn das einigende Band mangelt, wenn nicht alles Einzelne getragen ist von einer in sich gefesteten, einheitlichen Weltanschauung?

Wendt giebt am Schlusse seines Werkes eine sehr interessante Geschichte der philosophischen Propädeutik und entwickelt ihren Lehrplan so einsichtig, daß man nur wünschen möchte, seine Verwirklichung an unseren höheren Schulen sei leichter, ja sei überhaupt noch möglich. Vielleicht aber mehren sich die Anzeichen, daß nach an den Universitäten, wie in dem weiteren Publikum, das Interesse für philosophischen Denken wieder erwacht —, fehlt es doch auch an trefflichen, allgemein verständlichen Werken heute wahrlich nicht, vgl. Neue Jahrb. für Philol. u. Pädag. 1894. II. S. 47 f. 'Ein Aufblühen der Philosophie', und erinnert sei an die jüngst erschienenen Werke von Ziegler, Külpe, Eucken, Windelband, Wundt u. s. w. So wird denn vielleicht manches, was jetzt an den Forderungen Wendts den Deutschlehrern veraltet erscheint, wieder neu verjüngt in der kommenden Generation erstehen. Zum Schaden des Ganzen wäre es jedenfalls nicht, sondern könnte einen wichtigen Schritt

bedeuten aus der heutigen Zerfahrenheit und Zersplitterung heraus Das Buch von Wendt verdient daher die intensivste Beachtung Es ist an goldenen Lehren reich, es ist in wärmster Liebe zum Gegenstande geschrieben[1]), und so möge es auch lautere Liebe zu all den Idealen, die wir im deutschen Unterrichte pflegen sollen, wecken und stählen!

[1]) An dem sonst natürlich sauberen Stil habe ich nur einige Wiederholungen, ja Dittographien auszusetzen wie S 44 unten und S 45 Z 8 f; S 59 Z 15 v n und S 60 Z 12 v u, S 60 Z 10 v n und S 61 Z 8 v n, S 90 Z 6 v o und Z 11, u ä m, S 57 Mitte heifst es 'hält man fest, dafs festgehalten werden mufs' Nicht schön ist der Satz S 66 'Vieles der neuerschienenen Biographien des ersteren ' Ein neues Wort erscheint S 88 Z 7 v o 'Einwesung' Dies ist wohl Druckfehler An solchen bemerkte ich Léon statt Lyon S 13 Z 6 v n, S 60 Z 16 v n., S 63 Z 4 v n, Methaphysik S 167 Z 18 v u, Lehrer statt Lehren S 152 Z 10 v o

AUS DER PÄDAGOGISCHEN SEKTION DER VIERUNDVIERZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER.*)

I.

PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK.

Von Johannes Volkelt

Bei einem Überblick über die Geschichte der Pädagogik wird man gewahr, daſs in unserem Jahrhundert die Psychologie in genauerer, umfassenderer und bewuſsterer Weise die Grundlage der Pädagogik bildet als ehedem. Ich möchte keineswegs behaupten, daſs es den älteren Pädagogen an Kenntnis und Verständnis des Seelenlebens völlig gemangelt habe. Ich denke etwa an Erasmus, Luther, Rousseau, Pestalozzi: wie oft werden wir hier nicht durch glückliche Beobachtung und zartes Verständnis der jungen Seele erfreut und überrascht! Indessen ist ihre Psychologie doch nur von gelegentlich und gefühlsmäſsig erworbener Art und in die pädagogischen Sätze gleichsam eingewickelt, nicht als selbständiges und zusammenhängendes Ganzes vorhanden. Und selbst wenn, wie bei Locke oder auch bei Comenius, eine zusammenhängende Psychologie vorliegt, so ist die Pädagogik doch nicht ausdrücklich auf sie bezogen und gebaut. In unserem Jahrhundert dagegen besteht das Bestreben, die Pädagogik ausdrücklich, und zwar nicht bloſs im allgemeinen und ungefähren, sondern genau und bis ins einzelne auf Psychologie zu gründen. Zwar Schleiermacher hat noch die Psychologie in skeptischem Miſstrauen abgelehnt, dagegen finden wir bei Herbart, bei Beneke und ihren Schülern und Weiterbildnern, und überhaupt in unseren Tagen fast überall, wo Pädagogik ernsthaft betrieben wird, das Bemühen, den pädagogischen Forderungen genaue psychologische Thatsachen und Gesetze zur Grundlage zu geben. Ihren letzten

*) Wir hoffen, daſs es unseren Lesern willkommen sein wird, wenn wir hier die drei uns zur Verfügung stehenden Vorträge aus der pädagogischen Sektion der Dresdener Philologenversammlung zusammen zum Abdruck bringen. Ein vierter Vortrag von Dr. Lyon aus Dresden, über die Ziele des deutschen Unterrichts in unserem Zeitalter ist bereits in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht Jahrg. 11 Heft 11 veröffentlicht worden. Über die anderen Verhandlungsgegenstände: 1. These des Prof. W. Sedlmayer aus Weilheim bei Augsburg, die allgemeine Einführung einer richtigen Aussprache des Lateinischen in den Gymnasien des deutschen Reiches betreffend, 2. Vortrag des Prof. Dr. Uhlig aus Heidelberg über die Abschluſsprüfung nebst Debatte darüber, vgl. Verhandlungen der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (B. G. Teubner) S. 69 ff. und S. 61 ff.

Grund hat diese Bewegung ohne Zweifel in dem Streben, den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik zu steigern. Den stärksten Antrieb aber empfing dieses Streben aus der Entwickelung, in der sich seit längerer Zeit die Psychologie befindet: die immer zunehmende Strenge und Feinheit der psychologischen Forschung, die zunehmende Sicherheit und Thatsächlichkeit ihrer Ergebnisse mußten die Pädagogik veranlassen, sich die Feststellungen dieser Wissenschaft in höherem Grade als bisher zu nutze zu machen.

Ich will nun keine Beredsamkeit entfalten, um darzuthun, daß die Psychologie zu den unentbehrlichen Grundlagen der Pädagogik gehört, und daß erst im Anschluß an die Psychologie auf dem Gebiete der Pädagogik Genauigkeit und Feinheit der Begriffe, sichere Begründung, überzeugender Zusammenhang zu erreichen ist. Es scheint mir hier eine unwidersprechliche, zudem auch nahezu allgemein anerkannte Wahrheit vorzuliegen, so daß hierüber viele Worte zu machen überflüssig wäre. Erziehen ist nicht nur Einwirken auf das Leibliche, sondern auch und vorzugsweise Einwirken auf kindliche und jugendliche Seelen. Da versteht es sich nun doch wohl fast von selbst, daß, wenn Mittel und Wege des Erziehens wissenschaftlich untersucht werden sollen, hierfür eine möglichst genaue Kenntnis des seelischen Bodens unerläßlich ist. Den Sinn dieses Zusammenhanges verstehen und seine Richtigkeit zugestehen, scheint mir dasselbe zu sein.

Ebensowenig bedarf es langer Erörterungen, um einleuchtend zu machen, daß die Beschäftigung mit Psychologie für die Ausübung der Erziehungsthätigkeit förderlich ist. Wer aus der Psychologie gelernt hat, ein wie fein zusammengesetztes, vielfältig verwickeltes, unerschöpflich in sich beziehungsreiches Ding die menschliche Seele ist, wer da weiß, welche Eindrucksfähigkeit, Reizbarkeit ihr zukommt, welche Fülle von Entwickelungen in ihr schlummert, von welcher weithin reichenden Nachwirkung alle seelischen Eingriffe begleitet sind: der wird hieraus für sich als Lehrer und Erzieher unberechenbaren Nutzen schöpfen. Er wird vorsichtiger, zarter, wählerischer vorgehen, in der Auswahl der Gegenstände, Methoden, Aufmunterungs- und Abschreckungsmittel zweckmäßiger und mit mehr Sicherheit verfahren, überhaupt seine Fähigkeit mit mehr Bewußtsein und eindringender ordnendem Geiste ausüben, als es ohnedies geschehen wäre. Wer dies bestreiten wollte, müßte auch leugnen, daß es dem Landwirt von Nutzen sei, die Eigenschaften der verschiedenen Arten des Bodens genau zu kennen, oder daß dem Metallarbeiter aus der Kenntnis von der Eigenart eines jeden Metalles Nutzen erwachse. Genaue, sichere, wohlbegründete Kenntnis des zu bearbeitenden Stoffes ist überall in der körperlichen Welt dem nur ungefähren, unsicheren und zerstückelten Wissen davon vorzuziehen, sollte es in der geistigen Welt anders sein?

Indessen wird man doch vielleicht einwerfen: von dem seelischen Leben könne sich jeder beobachtende, nachdenkende Mensch auch ohne Studium der Psychologie ein reiches und feines Wissen erwerben, und gerade ein solches Wissen, wie es für den Erzieher brauchbar sei, für diesen sei nicht so sehr

systematische Kenntnis der Psychologie, nicht so sehr die Zergliederung des seelischen Lebens in seine Elemente, nicht so sehr Zurückführung desselben auf die allgemeinsten Gesetze von nöten als vielmehr Verständnis für die konkreten Gestaltungen des Seelischen, für das Menschliche in seinen verschiedenen Individualitäten, in Temperament, Gemüt, Charakter, Gewohnheit, Anlage u. dgl.; dies alles aber lasse sich auch ohne psychologische Lehrbücher im Verkehre mit den Menschen durch sinnreiches Beobachten lernen. An diesem Einwande ist alles richtig bis auf das Eine, daſs hieraus das Überflüssige der Beschäftigung mit der Psychologie für den Erzieher folgen solle. Es ist eben beides für den Erzieher von Nutzen: die gelegentliche, gefühlsmäſsige, intuitive Psychologie des Lebens und die zusammenhängende, wissenschaftliche Psychologie. Jene zwanglose Belehrung durch Gelegenheit und Umgang ist ohne Zweifel für den Erzieher unentbehrlich; aber daraus folgt doch nicht, daſs der Erzieher der klärenden, ordnenden, vertiefenden Wirkung, die aus der Beschäftigung mit wissenschaftlicher Psychologie entspringt, ohne Nachteil entbehren könne. Dazu aber muſs man noch bedenken: jener Psychologie des Lebens haftet doch mehr oder weniger der Charakter des Ungefähren, Ungesichteten, Unverbundenen, ja vielfach des Schiefgedeuteten und Miſsverstandenen an. Hier hat die wissenschaftliche Psychologie ergänzend und berichtigend einzugreifen. Das Studium der Psychologie soll also jene lebensvolle psychologische Fühlung mit dem umgebenden Menschlichen nicht verdrängen; der Erzieher soll mit hellem Blick, aufgewecktem Geist und sinnvollem Gemüt das Getriebe der menschlichen, besonders der kindlichen und jugendlichen Natur beobachten und deuten. Doch soll zu dieser Psychologie des lebendigen Verkehrs auch der strengere wissenschaftliche Betrieb der Psychologie treten.

Was ich vorhin behauptete, hat sich uns bestätigt: es bedurfte keiner weitläufigen Erörterungen, um darzuthun, daſs das Studium der Psychologie sowohl für die theoretische Pädagogik, als auch für die Praxis des Erziehens von hervorragender Wichtigkeit sei. Verwickelter dagegen wird die Frage, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die Art und die Grenzen des Nutzens lenken, den die Psychologie der Pädagogik gewährt. Was ist es, was die Psychologie der Pädagogik leistet? Und was leistet sie nicht und kann sie nicht leisten? Dieser interessanteren Frage sollen alle meine weiteren Betrachtungen gewidmet sein. Auch glaube ich, daſs das Eingehen auf diese Frage schon darum heutigen Tages von Wichtigkeit ist, weil ich den Eindruck habe, daſs gegenwärtig die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik von manchen Seiten überschätzt wird und nicht selten übertriebene Erwartungen an die exakt psychologische Grundlegung der Pädagogik geknüpft werden. Ich werde zwischen Unter- und Überschätzung den richtigen Weg zu finden versuchen.

Ich lenke Ihre Aufmerksamkeit zunächst auf das Ziel der Erziehung. Hiermit ist nun schon eine Schranke für die Anwendung der Psychologie auf das pädagogische Gebiet bezeichnet. Aus der Psychologie heraus läſst sich weder das Ziel menschlichen Lebens und Strebens überhaupt, noch das Ziel

des Erziehens im besonderen bestimmen. Die Psychologie verzeichnet Thatsachen und Gesetze, nirgends belehrt sie uns unmittelbar über das, was sein soll, über das Erstrebens- und Wünschenswerte, über das, was zu billigen und zu mißbilligen ist. Über das Ziel der Erziehung also fragt man die Psychologie vergebens um Auskunft.

Hiermit ist sehr viel gesagt, denn man darf, wenn vom Ziel der Erziehung die Rede ist, nicht bloß an das allgemeinste, oberste Ziel denken, auf das die Erziehung hinausläuft, wie wenn etwa in der Zeit des alten Humanismus die sapiens atque eloquens pietas oder von Comenius die Dreiheit wissenschaftliche Bildung, Tugend, Frömmigkeit oder von Herbart noch einfacher die Tugend als Endzweck des Erziehens und Unterrichtens hingestellt wurde; sondern es ist das Ziel der Erziehung in seiner ganzen Besonderung und Gefülltheit ins Auge zu fassen: der dem Erzieher vorschwebende Idealmensch in der ganzen Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit seiner Züge. Ich will also sagen: die Psychologie versagt nicht nur, wenn wir nach dem allgemeinsten, weitesten Ziel der Erziehung fragen, sondern sie läßt uns auch ratlos stehen, wenn wir uns eine ausgeführte, angefüllte Vorstellung von der Art Mensch, auf die das Erziehen hinschauen soll, eine Vorstellung von der Mischung und Verwickelung menschlicher Eigenschaften, die dem Erzieher als Ideal vor Augen stehen soll, bilden wollen.

Ich will das soeben allgemein Angedeutete einigermaßen durch Beispiele anschaulich machen. In welcher Art Verhältnis sollen in dem Idealmenschen, auf den der Erzieher — sei es mehr bewußt oder nur gefühlsmäßig — hinblickt, die Reiche des Wissens, der Sittlichkeit, der Religion und der Kunst zu einander stehen? Soll die Erziehung intellektualistisch eingerichtet werden, so also, daß vorwiegend ein erkennender Mensch, eine entwickelte Intelligenz, eine aufgeklärte und verfeinerte Vernunft aus ihren Händen hervorgehe? Soll also die Entwickelung von Gesinnung und Wollen, von Gefühl und Phantasie als etwas Zurückstehendes gelten? Ist für den Erzieher vielleicht gar die Überzeugung als wünschenswert anzusehen, daß das religiöse Gefühl oder etwa das ästhetische Anschauen und Genießen etwas Nebensächliches oder Überflüssiges sei? Soll am Ende in allermodernster Weise dem Erziehen der Glaube zu Grunde gelegt werden, daß das Moralische nur Vorurteil und Schwäche sei? Oder aber soll die Erziehung vorwiegend die Weckung, Stärkung, Veredelung des Moralischen ins Auge fassen? Soll sie etwa sogar Verstand und Wissen als etwas, was leicht gefährlich und verderblich werden kann, und von dem das Übermaß mehr als der Mangel zu fürchten ist, betrachten? Oder soll die Erziehung das Religiöse derart zum Kernpunkte haben, daß alles andere nur als Mittel dafür behandelt wird und der selbständigen Bedeutung und Pflege entbehrt? Oder soll dem Erzieher ein umfassenderer, gleichsam nicht, wie in den bisherigen Beispielen, zentralistisch, sondern mehr föderalistisch eingerichteter Idealmensch vorschweben? ein Idealmensch — meine ich —, in dem Erkenntnis, Sittlichkeit, Religion und künstlerisches Verhalten einander als relativ selbständige Gebiete ergänzen und fördern, als Gebiete, von denen

ein jedes eine unentbehrliche Äufserung des Menschlichen mit eigentümlichen Vorzügen darstellt? Die Geschichte der Pädagogik bietet für alle diese Möglichkeiten — und sie liefsen sich zu einer noch viel reicheren Reihe vervollständigen — Beispiele dar. Ich nenne etwa Erasmus als Vertreter einer intellektualistischen, Locke als Vertreter einer moralistischen, Francke als Vertreter einer einseitig religiösen Erziehung, während etwa Comenius wenigstens annäherungsweise als Beispiel für eine Erziehungsform gelten kann, in der sich die intellektuelle, die moralische und die religiöse Seite des Erziehens mehr koordiniert und selbständig, eine jede gewichtvoll und eigenartig, ausleben. Ich will nun darauf hinaus, dafs auf alle diese Fragen die Psychologie nicht zu antworten vermag. Die Psychologie lehrt uns nur die thatsächlichen Eigenschaften und Abhängigkeitsverhältnisse von Erkennen, Wollen, Fühlen, Phantasie u. s. w. kennen, dagegen sagt sie uns nichts Entscheidendes über den Wert dieser Thätigkeiten und ihrer Ergebnisse, nichts Entscheidendes darüber, was an ihnen gut und gefahrvoll sei. Die Psychologie vermag also grundlegende und unermefslich folgenreiche Fragen der Pädagogik von sich aus nicht zu beantworten. Denn man sieht wohl: je nachdem die Erziehung intellektualistisch, moralistisch, pietistisch oder vielleicht mit starker Betonung des Ästhetischen aufgefafst, oder mehr unter Vermeidung dieser Einseitigkeiten ein gleichgewichtsvolles Verhältnis zwischen den verschiedenen Seiten des Menschlichen angestrebt wird, werden die Aufstellungen der Pädagogik über die in dem Unterricht zu behandelnden Gegenstände und über die Art und Weise, wie sie zu behandeln seien, ein gewaltig verschiedenes Gepräge erhalten. Bis tief in die Feinheiten der Methodenlehre hinein erstrecken jene Unterschiede ihren Einflufs.

Ich wähle noch ein anderes Beispiel, um zu zeigen, wie zahlreiche, wichtige Fragen der Pädagogik durch die Psychologie zu keiner Entscheidung gebracht werden können. Soll die Erziehung mehr in sozialem oder mehr in individualistischem Geiste geleitet werden? Soll dem Erzieher die Individualität als etwas fein und sorgfältig zu Pflegendes gelten? Soll er in der individuellen Eigentümlichkeit etwas Eigenberechtigtes, betont Wertvolles, etwas, dem weiter und freier Spielraum zur Entfaltung zu geben sei, erblicken? Oder soll er das eigentümlich Individuelle als etwas Nebensächliches, verhältnismäfsig Gleichgültiges behandeln? Liegt das Ziel der Erziehung allein oder fast allein in dem Wecken des Gemeinsammenschlichen, des sozial Verknüpfenden, der Pflichten gegen die Gesellschaft? Sollen wir die Geringschätzung des Individuellen, wie wir sie etwa bei Spinoza oder Hegel finden, oder das Betonen des Wertes der individuellen Eigentümlichkeit, wie es bei Schleiermacher oder Herbart zu Tage tritt, der Pädagogik zu Grunde legen? Und hiermit verwandt ist die Frage nach dem Anteil, den Familie und Staat an der Erziehung haben. Ist eine Staatserziehung im Sinne Platos oder Fichtes das Richtige, oder wollen wir, wie etwa Vives, Locke, Herbart, der häuslichen Erziehung den Vorzug geben? Vergeblich werden wir für diese Zweifel in der Psychologie die Lösung suchen. Diese Wissenschaft sagt uns nichts Entscheidendes über das wünschenswerte Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, Familie und Staat.

Welche Wissenschaft ist es denn nun, auf die sich die Pädagogik zu gründen hat, wenn sie die Fragen über den dem Erziehen zu Grunde zu legenden Idealmenschen behandelt? Hier ist vor allem die Ethik zu nennen. Es ist Sache der Ethik, in diesen Fragen das entscheidende Wort zu sprechen. Damit ist eine fast allgemein anerkannte Wahrheit ausgesprochen. Wenn ich trotzdem die Abhängigkeit der Pädagogik von der Ethik stark hervorhebe, so geschieht es darum, weil in der Regel der Einfluß der Ethik auf die Pädagogik in zu magerer und zu wenig fruchtbarer Weise aufgefaßt wird. Das Ethische in der Pädagogik läßt sich nicht, wie es oft den Anschein hat, in wenigen Sätzen, die an die Spitze der Pädagogik gestellt werden, abthun, das Ethische setzt sich lebendig und gegenwärtig durch die ganze Pädagogik fort.

Freilich darf man dabei nicht an eine Ethik denken, die nur von den einfachsten und gröbsten Formen des Guten und Bösen, nur also von dem, was man ganz besonders als moralisch und unmoralisch zu bezeichnen pflegt, handelt. Vielmehr habe ich eine Ethik vor Augen, deren Betrachtungen sich über alle menschlichen Güter und Werte und über die Stellung menschlichen Lebens und Strebens zu ihnen ausbreiten, eine Ethik, die das ganze vielfältige, fragen- und rätselreiche Entwickelungsziel des Menschen in ihren Bereich zieht. Eine solche Ethik betrachtet alles, was dem Menschen Wert und Gehalt giebt, sie verfolgt die ganze Art und Weise, wie sich der Mensch in die Welt des Idealen hineinleben solle, und alle Schwierigkeiten, Verwickelungen, Widersprüche, die sich dabei ergeben. Schon Schleiermacher hat die Ethik in einem ähnlich umfassenden Sinne behandelt und der Pädagogik zu Grunde gelegt. Und nur eine solche Ethik vermag die Pädagogik richtunggebend und belebend zu durchdringen. Denn nur eine solche Ethik steht mit dem menschlichen Streben, Ringen und Schaffen, mit dem Reichtume menschlicher Typen und Möglichkeiten in enger und vielseitiger Fühlung.

Indessen wäre es einseitig, wenn man die Pädagogik in den Fragen, die das Ziel der Erziehung betreffen, nur von der Ethik abhängig sein ließe. Neben manchem anderen, was ich hier unerwähnt lassen will, scheint mir für diese Seiten der Pädagogik besonders auch die Stellung maßgebend zu sein, die man zu den Grundfragen der Kulturgeschichte und namentlich zu den Strömungen und Aufgaben der gegenwärtigen Kultur einnimmt. Es tritt also zu der Ethik noch die Kulturgeschichte, und insbesondere die Kulturgeschichte der Gegenwart, hinzu, wenn man die für die Zielfragen der Pädagogik maßgebenden Wissenschaften bezeichnen will. Wer in pädagogischen Dingen reif und gediegen urteilen will, muß die Interessen und Bedürfnisse der Gegenwart, die edlen und niedrigen Kräfte, von denen sie bewegt wird, ihre Kämpfe und Hoffnungen, das Einheitliche und Zerrissene, das Siegreiche und Fragliche in ihrer Kultur kennen und verstehen. Und dies ist nicht etwa nur für die praktischen Fragen der Pädagogik, wie sie etwa die Gestaltung des Schulwesens in einem Lande mit sich bringt, von nöten, sondern ich behaupte, daß auch für die grundlegenden Zielfragen der Pädagogik Kenntnis und Verständnis der Kulturbewegungen, insbesondere der die Gegenwart ausfüllenden,

unerläßlich ist. Man kann ja freilich auch versuchen, die 'allgemeine' Pädagogik so allgemein zu halten, daſs ihre Aufstellungen für alle Zeiten, für alle Kulturverhältnisse gelten sollen. Indessen was dabei allein entstehen kann, ist ein dünnes, leeres, unfruchtbares Gebilde. Soll die Pädagogik über triviale Allgemeinheiten hinauskommen, so muſs sie ihre Arbeit mit Rücksicht auf eine bestimmte Entwickelungsstufe der Kultur — und als solche bietet sich selbstverständlich stets die jeweilige Gegenwart dar — unternehmen. Die Grundfrage der Pädagogik lautet zweckmäſsiger Weise nicht: wie soll das Ziel der Erziehung in einer für alle Zeiten und Völker gültigen Form, also so bestimmt werden, daſs es ebensogut für die alten Ägypter und Römer wie für die Deutschen des Mittelalters oder die Franzosen unter Ludwig XIV., ebensogut für die heutigen Türken und Chinesen wie für die heutigen Engländer oder Deutschen gilt? Vernünftigerweise kann die Grundfrage der Pädagogik nur in einem nach Zeit und Volk begrenzten Sinne gestellt werden, also etwa so: wie ist das Ziel der Erziehung im Hinblick auf die gegenwärtige Kultur des Abendlandes aufzufassen? Ist dies aber zugegeben, so folgt hieraus unmittelbar, daſs die Pädagogik bis in ihre höchsten Fragen hinauf von der Stellung abhängt, die man zu der Kultur der Vergangenheit, Gegenwart und — so kann hinzugefügt werden — auch der Zukunft einnimmt.

Durch ein Beispiel wird dies noch deutlicher werden. Wie soll sich die Erziehung zu Freiheit und Autorität stellen? Soll dem Erzieher ein Idealmensch vorschweben, der in allen wichtigen Fragen auf die eigene Vernunfteinsicht gestellt ist? Oder soll sie auf einen Menschen hinarbeiten, der vorwiegend das innige Bedürfnis nach ehrwürdigen, heiligen Autoritäten empfindet? Soll die Erziehung vor allem das Zutrauen zu Vernunft und Willen stärken, vielleicht gar einer schrankenlosen Autoritätslosigkeit in die Hände arbeiten? Oder soll sie vorwiegend Miſstrauen gegen die Autonomie des Denkens und Wollens nähren? Man denke etwa an die Pädagogik Franckes auf der einen und Fichtes auf der anderen Seite, um zu ermessen, welche gewaltigen Unterschiede die Stellung zu der angeregten Frage in der Gestaltung der Erziehung hervorruft. Es leuchtet nun aber ohne weiteres ein, daſs in dieser Beziehung die Pädagogik von kulturgeschichtlichen Erwägungen abhängig ist. Freilich fällt die oberste Entscheidung auch hier der Ethik zu, und ohne Zweifel wird hier wie überall die Psychologie klärend, berichtigend, vor Irrwegen bewahrend eingreifen können. Allein daneben darf doch die Wichtigkeit kulturgeschichtlicher Überlegungen nicht übersehen werden. Der Pädagoge muſs die gegenwärtigen Kämpfe zwischen Sozialismus und Individualismus, Moralismus und Immoralismus, Hochkirchentum und freieren Auffassungen kennen und sich von dem Fördernden und Gefährlichen, Berechtigten und Unberechtigten, was in den verschiedenen Richtungen liegt, Rechenschaft gegeben haben, wenn er in der angedeuteten pädagogischen Frage ein begründetes Wort mitsprechen will.

Der Einfluſs kulturgeschichtlicher Betrachtungen aber reicht noch viel weiter. Ich habe bisher nur die Zielfragen der Pädagogik ins Auge gefaſst. Lenken wir unsere Aufmerksamkeit jetzt auf die Gegenstände, in denen

unterrichtet werden soll, so finden wir uns gleichfalls an zahlreichen wichtigen Punkten auf kulturgeschichtliche Erwägungen hingewiesen.

Ob freilich Lesen, Schreiben, Rechnen in der Volksschule zu lehren seien, das ist eine Frage, zu deren Lösung es nicht viel kulturgeschichtlicher Hülfe bedarf. Denken wir dagegen an die Fragen, die sich auf die Stellung der alten Sprachen, der muttersprachlichen Litteratur, der naturwissenschaftlichen Fächer in den höheren Schulen beziehen, so werden wir mit unserem Überlegen und Prüfen auf das kulturgeschichtliche Gebiet geradezu hingedrängt. Hier gewinnt man festen Boden erst, wenn man sich mit überschauendem Geiste ein Urteil darüber gebildet hat, welche Vorzüge und welche Gefahren in unserem Kulturleben liegen, welchen fördernden und welchen verderblichen Einflüssen die Entwickelung des Menschlichen in unserer Zeit ausgesetzt ist, wie es sich in unserer Kultur mit Vertiefung und Verflachung, mit allseitig und einseitig entwickelter Menschlichkeit verhalte, vor allem auch wie sich Stimmungen, Bedürfnisse, Ziele im Laufe der Zeiten geändert haben, und wie es mit der Ausrüstung für die Arbeiten und Kämpfe in Gegenwart und Zukunft stehe. Nur wer zu seinen ethischen und psychologischen Gesichtspunkten auch enge und vielseitige Fühlung mit der Zeitlage mitbringt, darf hoffen, über Berechtigung und Gestaltung von Gymnasium, Realgymnasium, Realschule ein wahrhaft begründetes Wort zu sagen. Und etwas Ähnliches gilt, wenn von der Bedeutung des Zeichnens, des Turnens, der Spiele für unsere Schulen die Rede ist, und in vielen anderen Fragen.

Aus unseren Betrachtungen ergiebt sich rücksichtlich des wissenschaftlichen Charakters der Pädagogik eine Folgerung, die ich besonders darum hervorheben möchte, weil gegenwärtig von manchen Seiten an die Pädagogik Ansprüche gestellt werden, die dieser Folgerung widersprechen. In unserer Zeit, wo alles nach dem Ruhme der Exaktheit strebt, wird vielfach auch an die Pädagogik das Verlangen gestellt, zu einer exakten Wissenschaft zu werden, und die Hoffnung ausgesprochen, dafs die Psychologie als exakte Wissenschaft im stande sei, sie zu dieser wissenschaftlichen Strenge zu erheben. Dieses Verlangen und Hoffen beruht nach meiner Überzeugung auf Illusion. Die Pädagogik ist, wie wir gesehen haben, von ethischen Gesichtspunkten und kulturgeschichtlichen Werturteilen wahrhaft durchtränkt. Dieser Umstand allein schon macht es unmöglich, dafs jemals die Pädagogik auch nur annähernd zu einer so strengen Wissenschaft werde, wie es etwa die Psychologie ist. Die Ethik ist eine Wissenschaft, auf die das Persönliche, Gesinnung, Wollen, das Bedürfen und Sehnen des Gemütes von nicht geringem Einflufs ist und immerdar sein wird. Und das Gleiche gilt — nur in noch höherem Grade — von den kulturgeschichtlichen Werturteilen. So wird denn wohl auch die Pädagogik in hohem Mafse von den persönlichen Gewifsheitsquellen, von dem, was der Pädagoge als fühlender, strebender Mensch glaubt und hofft, liebt und hafst, abhängig sein. Die Pädagogik wird zwar, wie jede andere Wissenschaft, darauf bedacht sein müssen, den Einflufs dieser subjektiven Faktoren herunterzudrücken. Doch wird dieser, trotz allem Bemühen, in starkem Grade und weitem Umfange

bestehen bleiben. Und ist denn die Psychologie selbst, durch welche, wie manche glauben, es gelingen soll, die Pädagogik auf exakten Boden zu stellen, eine im strengen Sinne exakte Wissenschaft? Sie ist dies, soweit sie seelische Thatsachen beschreibt und zergliedert, und besonders soweit sie das Experiment heranzieht, sobald sie jedoch sich darauf einläfst, die großen, entscheidenden Zusammenhänge und Abhängigkeitsverhältnisse festzustellen, fängt — mehr oder weniger — das Gebiet des Unsicheren, Mehrdeutigen, des Prinzipienstreites, des Beibringens von Gründen und Gegengründen an. Ich denke dabei an solche Fragen wie das Verhältnis von Empfindung und Wahrnehmung, Vorstellen und Wollen, Vorstellen und Denken, oder das Verhältnis von Seelischem und Leiblichem. Selbst unter den Forschern, welche die Psychologie unter Aufgebot aller Mittel, durch Heranziehung von naturwissenschaftlichen Methoden, von Physiologie und Experiment, exakt machen wollen, herrschen in dem angedeuteten Fragenbereiche zahlreiche und gewaltige Unterschiede der Auffassung, und sie werden immerdar herrschen. Also würde, selbst wenn lediglich die Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie in Betracht gezogen wird, strenge Beweisbarkeit, Unwidersprechlichkeit der pädagogischen Sätze ein unerreichbares Ideal bleiben.

Es liegt mir übrigens nichts ferner, als die Wissenschaften, denen die Exaktheit mehr oder weniger unerreichbar ist, gering zu schätzen. Ich sehe Wissenschaft überall dort, wo sich mit den Mitteln des Denkens ein Erfahrungsgebiet zusammenhängend und methodisch bearbeiten läfst, ob dies mit unwidersprechlichem Einleuchten, mit unbedingt zwingender Kraft geschehen kann, ist eine weitere Frage. Wo dies unmöglich ist, liegt freilich ein wissenschaftlicher Mangel vor, aber er kann durch andere Vorzüge aufgewogen werden. Sind z. B., wie in Ethik und Pädagogik, persönliche Grundüberzeugungen maßgebend, so gewinnt die Wissenschaft dadurch einen menschlicheren Charakter. Und zwar in doppelter Hinsicht: was ihren Aufklärungen und Ergebnissen an zwingender Kraft fehlt, wird durch die unermeſsliche Bedeutung ersetzt, die sie durch ihre nahe Beziehung zu Gesinnung und Gemüt, zu menschlichem Wert und Glück, zu menschlichem Hoffen und Sehnen haben. Auch bethätigt sich, und das ist das zweite, unsere ganze kämpfende, aufstrebende Persönlichkeit weit umfassender und tiefer in dem Aufeinanderschlagen der Prinzipiengegensätze, in dem gefahrvollen Ringen mit Dunkelheiten und Widersprüchen als in der Wahrheit unbedingt zweifelloser Erkenntnis. Aber auch abgesehen von dem allen halte ich es nicht für wünschenswert, daſs alles in den Wissenschaften exakt sei. Denn gelänge es den Wissenschaften, in allen Stücken exakt zu sein, so würde dies voraussetzen, daſs die ganze Welt, auch die geistige, lediglich aus meſsbaren und zählbaren Gröſsen oder doch aus lauter scharf abgegrenzten, vollkommen deutlichen Gebilden bestünde. Eine solche Welt aber, in der es nichts Unbestimmtes und Dunkles, keine Unmeſsbarkeit und Unerschöpflichkeit, keine geheimnisvollen Hintergründe und Tiefen, kein Schweben und Wehen und Rauschen gäbe, wäre eine entzauberte, unerträglich kahle und platte Welt.

Doch wie steht es mit der Methodenlehre in der Pädagogik? Kommt es nicht hier wenigstens zu voller Exaktheit? Führt nicht hier wenigstens die Psychologie eine Herrschaft ohne Schranke? So haben denn auch diejenigen, die von der Pädagogik volle Exaktheit auf Grundlage der Psychologie fordern, vor allem die Methodenlehre im Auge.

Da ist nun erstlich zu bemerken, daſs auch hier die Ethik und Kulturgeschichte ihre Einflüsse geltend machen. Es lieſse sich leicht zeigen, daſs den verschiedenen Richtungen in der pädagogischen Methodik bestimmte ethische und kulturgeschichtliche Voraussetzungen, ausgesprochen oder stillschweigend, zu Grunde liegen. Sehr deutlich wird dies z. B. an Rousseaus Erziehungsmethode mit ihrem Naturalismus, ihrem Miſstrauen gegen Kultur, ihrem antirationalistischen und antiautoritativen Charakter, mit ihrer Richtung auf höchste Steigerung der Spontaneität. Und der Jesuitismus z. B. wieder müſste konsequenterweise allen solchen Methoden seine Zustimmung versagen, die sich grundsätzlich gegen die Mechanisierung des Geistes wenden und alles auf das Selbstdenken und Selbstprüfen zuspitzen.

Weit wichtiger aber ist mir ein zweiter Gesichtspunkt — ein Gesichtspunkt, der uns zugleich die Leistungsfähigkeit der Psychologie in der Pädagogik noch nach einer wesentlich anderen Seite beschränkt zeigt, als wir dies bisher gefunden haben. Mag die Psychologie sich in der Didaktik — die Methodik der Zucht lasse ich bei Seite — mit noch so viel Feinheit geltend machen, so bleibt doch immer zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Wirklichkeit eine ungeheure Kluft. Auf diese Kluft möchte ich Ihr Augenmerk lenken.

Die methodischen Vorschriften der Pädagogik halten sich, so fein sie auch in das Besondere gehen mögen, doch stets im Allgemeinen und Durchschnittsmäſsigen. Der pädagogische Methodiker kann immer nur von dem typischen Fortgang, von der typischen Weise, einen Gegenstand anzugreifen, reden; mag er noch so sehr ins Kleine ausgestalten, so sind es doch immer noch recht weite Maschen, die er knüpft. Und es schwebt ihm stets mehr oder weniger ein normaler Schüler, normal in seinem Können und Wollen, normal in der Verknüpfung von Eigenschaften, vor, und ebenso mehr oder weniger ein normaler Lehrer. Wie völlig anders dagegen die pädagogische Wirklichkeit! Von Augenblick zu Augenblick ist der Verlauf einer Unterrichtsstunde individuell bestimmt. Die Aufeinanderfolge der pädagogischen Situationen zeigt die unerschöpfliche Vielgestaltigkeit des Individuellen, darunter eine Fülle des Unregelmäſsigen, Unvorhergesehenen, Überraschenden, zum Andersmachen Auffordernden. Dies gilt schon mit Rücksicht auf die wechselnde Eigenart des Gegenstandes, noch mehr aber im Hinblick auf die Schüler. Diese sind eben nicht Normalkinder, sondern eigenartige Individuen mit allerhand Winkeln und Verstecken, mit allerhand Seltsamkeiten und Unbegreiflichkeiten in schlimmem und gutem Sinne, mit Lücken und Wucherungen, mit unzähligen Übergängen zwischen grob und zart, einfach und verwickelt, flach und gehaltvoll. Nicht zu vergessen endlich des Lehrers mit seiner entwickelten Indivi-

dualität! Der Lehrer ist keine zum beständigen Wiederholen einer unfehlbaren Methode aufgezogene Maschine. Die Persönlichkeit des Lehrers ist eine Macht, die in die Unterrichtsmethoden nicht nur ausgestaltend, sondern auch in weitem Umfange abändernd, abbiegend einzugreifen bestimmt ist. Der Fortgang im Unterricht ist nicht eine einfache Anwendung der vom Lehrer vorher vollzogenen methodologischen Erwägungen und Feststellungen auf den jeweiligen Fall; vielmehr kommt hierfür noch manches andere in Betracht: die durch die pädagogische Praxis und Übung aufgespeicherten Erfahrungen, ferner der pädagogische Takt mit seinem augenblicklichen Überschauen, mit seinem unwillkürlichen Gefühl für das Zweckmäßige, und endlich allerhand während der Unterrichtsstunde rasch angestellte neue Überlegungen. Wenn nun schon die vorher gewonnenen methodologischen Überzeugungen nicht ohne Einwirkung der Persönlichkeit des Lehrers zu stande gekommen sind, so wirkt das Persönliche noch weit stärker in den angedeuteten drei Beziehungen. Je nach der Persönlichkeit des Lehrers wird sich der Niederschlag der pädagogischen Praxis in seinem Vorstellen und Fühlen anders gestalten. Und ebenso fallen die Anpassungen und Eingebungen des Taktes je nach der Persönlichkeit des Lehrers gewaltig verschieden aus. Und das Gleiche gilt rücksichtlich der neu hinzutretenden Überlegungen. Selbst wer so unverständig sein sollte, die Stärke der Unterschiede zwischen den Persönlichkeiten der Lehrer zu beklagen, müßte doch mit diesen Unterschieden als mit einem nun einmal nicht wegzuschaffenden Faktor für die Gestaltung der Unterrichtsmethodik rechnen.

Was folgt aus dieser Sachlage für die Psychologie in der Pädagogik? Erstlich: die Psychologie führt die Pädagogik, im Vergleiche mit der Praxis des Lehrens, immer nur zu sehr allgemeinen, verhältnismäßig groben, nach verschiedenen möglichen Richtungen auszugestaltenden methodischen Bestimmungen. Und zweitens: die Bestimmungen, die so gewonnen werden, sind vielfach nur von relativer Gültigkeit. Und auf dies Zweite kommt es mir besonders an. Denn bei sehr vielen besteht der Glaube, daß durch Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik sich bis ins Besondere hinein diejenigen Methoden bezeichnen lassen, die als die vollkommensten und als allgemein und unverbrüchlich gültig angesehen werden müssen, — derart, daß jedweder Lehrer sich unbedingt nach ihnen zu richten habe. Mir scheint, daß hier eine Überschätzung von Psychologie und pädagogischer Methode vorliegt.

Soweit es sich freilich um höchste Grundsätze handelt, läßt sich in der Didaktik nicht weniges Allgemeingültige und schlechtweg Beste gewinnen. Dahin gehören z. B. die Sätze: zuerst Anschauung, dann Begriff! überall an Bekanntes und Naheliegendes anknüpfen! den Unterricht dem Verständnis anpassen! Einheit und Mannigfaltigkeit mit einander verbinden! Geht man dagegen mehr ins Besondere, so wird zumeist nur noch von mehr oder weniger Zweckmäßigem die Rede sein dürfen. Man denke etwa an den Unterricht in fremden Sprachen: in welchem Verhältnis sind hier die beiden wichtigsten Unterrichtsmittel zu verbinden: zusammenhängende grammatische Aufklärung

und unwillkürliches Wecken und Verfeinern des Sprachgefühls durch Lesen und Sprechen? Freilich werden hier gewisse Möglichkeiten als schlechtweg falsch auszuschließen sein, dagegen wird zwischen anderen Verbindungsweisen beider Faktoren sich keine absolute Entscheidung treffen lassen. Für den einen Lehrer wird vielleicht dieses, für einen anderen ein davon verschiedenes Verhältnis der grammatisch rationalistischen und der sprachgefühlsmäßig praktischen Art am passendsten sein. Und ebenso werden je nach der Geistesbeschaffenheit der Schüler, z. B. je nachdem der eine mehr Bedürfnis nach verstandesmäßiger Aneignung, nach Einsicht in Regel und Gesetz, der andere mehr Freude an spielender, gefühlsmäßiger Aneignung hat, verschiedene Methoden in verschiedenen Fällen zu empfehlen sein. Und zu ähnlichen relativen Entscheidungen gelangt man, wenn man etwa an das Verhältnis denkt, in das der Unterricht die Weckung des Selbstfindens bei den Schülern durch Fragen und die anregende Mitteilung von seiten des Lehrers setzen soll. Es kann sogar vorkommen, daß ein Lehrer vermöge seiner Eigenart mit einer als überwunden geltenden Methode Ausgezeichneteres erzielt, als wenn er sich in eine neue Methode hineinzwängen wollte. Übrigens wird es selbst für den Fall, daß man an einen *normalen* Schüler und einen *normalen* Lehrer denkt, zuweilen unmöglich sein, zwischen erheblichen methodischen Unterschieden eine *zweifellose* Entscheidung rücksichtlich ihrer Zweckmäßigkeit zu treffen. Der Gegenstand und die psychologische Sachlage sind zuweilen so vielseitiger und verwickelter Art, und es können so mannigfaltige und subtile Rücksichten, Gründe und Gegengründe in Frage kommen, daß man bei einem Geltenlassen mehrerer Methoden wird stehen bleiben müssen.

So wird denn der pädagogische Methodiker nicht mit Sternmiene und Unfehlbarkeitsmiene, sondern mit Weitherzigkeit und der Neigung, Verschiedenes gelten zu lassen, eher etwas skeptisch als dogmatisch, seine Aufstellungen machen. Diese Maxime bleibt auch dann bestehen, wenn die Psychologie in ihrer exaktesten Gestalt, die experimentelle Psychologie, für die Pädagogik verwertet wird. In der letzten Zeit mehren sich die Stimmen, welche die *Grundlegung der Pädagogik durch experimentelle Psychologie* verlangen, und es werden zuweilen wahrhaft abergläubische Hoffnungen daran geknüpft. Nun möchte ich keineswegs in Abrede stellen, daß sich aus experimentell-psychologischen Feststellungen manche wertvolle Fingerzeige für die Gestaltung des Unterrichtes werden gewinnen lassen; und es ist Pflicht der Pädagogik, die Ergebnisse dieser modernen psychologischen Forschungsweise möglichst in ihren Dienst zu ziehen. Nur dürfen die Schranken nicht unterschätzt werden, die der pädagogischen Verwertung des psychologischen Experimentes, vermöge der Natur desselben, anhaften. Schon dies ist außer Frage, daß das psychologische Experiment den mächtigen, unübersehbar abändernden Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers auf das Unterrichten nicht in seinen Bereich zu ziehen vermag. Aber auch den feineren Seiten der Individualität des Schülers kann das psychologische Experiment nicht beikommen. Vor allem aber ist hervorzuheben, daß sich das Experiment fast nur auf das *Mechanische, Eintönige,*

Langweilige am Unterricht — etwa das Schreiben nach Diktat oder das elementare Rechnen — und auf die großen, auffälligen Wirkungen des Unterrichtes — wie etwa die geistige Ermüdung — erstrecken kann. Dagegen entzieht sich der wechselreiche, durchgeistigte Unterricht mit seinem Wecken und Entzünden, seinem Führen, Helfen und Selbstfindenlassen, mit seinem bald rasch, bald zögernd pulsierenden Leben, mit seinem spielenden Schöpfen aus einer Fülle von Mitteln naturgemäß dem Experiment. Und ebensowenig lassen sich die verwickelten, in alle Zweige und Tiefen des Seelenlebens tausendfältig verlaufenden Wirkungen des Unterrichtes experimentell einfangen. Auch wenn man von experimentellen Feststellungen aus durch umsichtiges Schließen weiter zu kommen sucht, wird es doch nur schwer gelingen, zu jenen Gebieten hin sichere Fäden zu ziehen. Darum kommt dem psychologischen Experiment auch nicht entfernt eine solche Bedeutung für die Pädagogik zu wie der in der älteren Weise verfahrenden Psychologie.[1])

[1]) Man kann aus den mustergültig geführten experimentellen Untersuchungen von Ebbinghaus (Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern, in der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, Bd. 13, S. 401 ff.) erkennen, welche Schwierigkeiten und Unsicherheiten selbst bei einem so hohen Grad von Besonnenheit, Umsicht und erfinderischem Geiste, wie er diesen Forscher auszeichnet, sich entgegenstellen, wenn auf experimentellem Wege auch nur ganz bescheidene Winke für das pädagogische Verfahren gewonnen werden sollen. Namentlich hat Ebbinghaus ein scharfes Auge für die mannigfaltigen störenden seelischen Vorgänge in den Versuchspersonen, wodurch die Brauchbarkeit der zahlenmäßigen Ergebnisse verringert oder ganz vernichtet wird. Was die geistige Ermüdung anlangt, so läßt sich Ebbinghaus durchweg von der richtigen Einsicht leiten, daß das Vorhandensein einer Ermüdung keineswegs notwendig schon eine Schädigung bedeutet (wie in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt wird), und daß auch die Experimente als solche über die Schädlichkeit der festgestellten Ermüdung nichts sagen. Zugleich lehrt die Abhandlung von Ebbinghaus, daß, auf je verwickeltere Fragen sich die psychologischen Experimente beziehen, um so mehr psychologische Erwägungen der älteren Art kritisierend, berichtigend, deutend hinzutreten müssen. Leider stechen die meisten experimentell pädagogischen Untersuchungen und Betrachtungen von der genannten Abhandlung aufs unerfreulichste ab. Es ist fast unglaublich, welche Masse von Unbesonnenheit, Unkritik, Unlogik sich hier oft breit macht. Und um so mehr ist dies der Fall, je umstürzender sich die Neuerer gebärden. Dies gilt z. B. von Kräpelins Schriftchen 'Über geistige Arbeit' (2. Aufl. Jena 1897) und von Ludwig Steins Aufsatz 'Experimentelle Pädagogik' (in der Deutschen Rundschau, Bd. 88, S. 240 ff.). Auf Grundlage von Zahlenreihen, die an geistlos rechnenden und nachschreibenden Kindern gewonnen wurden, wird ohne Rücksicht auf die Kluft, die zwischen einer solchen Karikatur des Unterrichts und dem wirklichen Unterrichte besteht, ohne Eingehen auf die psychologischen Bedingungen, unter denen die Versuchspersonen arbeiteten, ohne Kritik und Deutung der Zahlen, eine weitgehende Umgestaltung des Unterrichts ungestüm gefordert. Unter dem hypnotisierenden Eindruck einiger Zahlenreihen fabelt Stein von der Pädagogik der Zukunft, die sich nur auf statistisch festgestellte Daten und experimentell ermittelte Beobachtungen stützen werde. In treffender Weise finden sich die Blößen und Übertreibungen der Folgerungen Kräpelins aufgedeckt in dem Schriftchen von Gustav Richter 'Unterricht und geistige Ermüdung' (Halle a. S. 1895). Übrigens möchte ich keineswegs gesagt haben, daß die Reformgedanken, zu denen viele experimentelle Pädagogen auf unkritischem Wege und durch falsche Schlüsse gelangen, darum auch an sich selbst verkehrt seien. Die Frage nach der inhaltlichen Richtigkeit ihrer Vorschläge ist von der

Ich habe Ihre Aufmerksamkeit vorwiegend auf die Schranken gelenkt, die der Leistungsfähigkeit der Psychologie für die Pädagogik anhaften Umsomehr will ich jetzt, wo ich mit meiner Darlegung zu Ende bin, nochmals auf die grundlegende Bedeutung der Psychologie für alle pädagogische Theorie hinweisen Vor allem die Psychologie vermag die Pädagogik bis zu dem Grade von Sicherheit und Genauigkeit zu führen, der auf diesem Gebiete überhaupt erreichbar ist Vor allem die Psychologie entrückt die Pädagogik der Gefahr des Schweifens und Tastens, des bloßen Meinens und Versicherns Durch die Psychologie wird bewirkt, daſs in der Pädagogik alles wohlabgegrenzt, an den richtigen Ort gerückt und vorsichtig abgewogen erscheint und Feinheit und Intimität des Verständnisses für alles Menschliche zunimmt Und soll in der Pädagogik das Grobe und Triviale, das dogmatisch Verhärtete und schablonenmäſsig Enge immer mehr verschwinden und ein vorurteilsloser, groſser Zug in ihr herrschend werden, so muſs der Pädagoge mitten im Strome der psychologischen Forschung stehen

Prüfung der von ihnen angewandten Methode wohl zu trennen. So ist z. B der von Griesbach zur Prüfung der geistigen Ermüdung eingeschlagene Weg — die Ermittelung der Feinheit des Ortsinnes der Haut vor und nach geistiger Arbeit — völlig unsicher, wir wissen eben einfach nichts darüber, wann die Abnahme der Hautsensibilität eine schädliche geistige Ermüdung anzeigt. Dagegen enthalten die den Schluſs seiner Schrift (Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule München und Leipzig 1895 bildenden pädagogischen Mahnungen viel Verständiges und Beherzigenswertes

II.

DIE AUFGABEN DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS IN DER GEGENWART

Von Konrad Seeliger.

Man hat mich eingeladen, vor Ihnen über die Aufgaben des griechischen Unterrichts in der Gegenwart zu sprechen. Der Reiz, der dem Bewufstsein entspringt, etwas Neues, Aufserordentliches zu sagen, hat mich also nicht auf diesen Platz geführt, und der Gottesfriede, der sich von selbst ankündigt, wenn sich Philologen und Schulmänner zu festlichem Verein und der Reden Wettkampf versammeln, erfüllt auch meine Seele und Sprache. Streitlustige unter uns dürften ihre Rechnung nicht finden. Weder Reformen schlage ich vor noch predige ich Reaktion; ich stelle mich auf den Boden der Thatsache, und diese Thatsache besteht für den Gegenstand meines Vortrags darin, dafs gegenwärtig der griechische Unterricht in einem normalen Gymnasium über 36—42 Stunden verfügt; wir Sachsen erfreuen uns der Maximalzahl.

Man liebt es heutzutage als die Wurzel alles Schulübels den bösen Utraquismus zu bezeichnen, mag man darunter die Doppelbildung durch Sprachen und Naturwissenschaften oder die Verbindung der altklassischen und neueren Sprachen verstehen: es ist ja bequemer das System als die Menschen anzuklagen. Wenn anders aber in Erziehung und Unterricht die Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers den Ausschlag giebt, so müssen wir Schulmänner uns in erster Linie für verantwortlich erklären; vom griechischen Unterricht gilt dies um so mehr, als er nicht Kenntnisse mitteilt, die im Leben unmittelbar Verwendung finden, so dafs man es dem Laien nicht so verargen soll, wenn er fragt: Wozu Griechisch? Kann doch schliefslich auch nur der Lehrer sich die Überzeugung von dem Bildungswert dieses Lehrfachs erhalten, der dieses Bildungsmittel zu gebrauchen versteht; wer nicht, dem bleibt als einzige fragwürdige Begründung das ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται. So gilt es nicht mehr in verbrauchten Wendungen den unvergleichlichen Bildungswert des Hellenentums zu erweisen, sondern im gegenseitigen Austausch der Gedanken und Erfahrungen die Frage zu beantworten, welche Forderungen an den griechischen Unterricht in der Gegenwart zu stellen sind. In der Gegenwart, sage ich; denn abgesehen davon, dafs die Zeit das Mafs der Bildung und das Verhältnis der Bildungsmittel zu einander bestimmt, wenn Erziehung und Unterricht zu voller, allseitiger Teilnahme an dem geistigen und sittlichen Leben des Volkes und der Zeit befähigen sollen, so ändern sich auch die An-

sprüche an ein Unterrichtsfach mit dem Wechsel der Zeiten; fällt diese Voraussetzung fort, dann hat sich das Fach selbst überlebt. In der Fähigkeit, Fremdes zu verstehen, kann ich das Ziel der Bildungsarbeit nicht finden, vielmehr muſs in dem Fremden immer wieder die eigene Welt wiedergefunden werden, wenn es innerlich mit uns verwachsen soll. So haben wir denn zuerst zu fragen, was uns besonders in unserer Zeit mit dem Hellenentum verbindet, damit wir daraus die Antwort auf unsere Hauptfrage ableiten.

Wenn irgend eine Zeit, so darf sich die Gegenwart mit ihrer vielgestaltigen Thätigkeit und frischen Arbeitskraft, der die träge, beschauliche und erbauliche Ruhe so fremd ist, mit ihrer Lust am Wirken und Schaffen, mit ihrem Streben, die Wirklichkeit, die Dinge wie sie sind zu erfassen, der griechischen Welt kongenial fühlen, die sich durch die gleichen Triebe vollständig ausgelebt hat, ja wäre es auch nur in der Sorge, über dem Geist den Körper nicht zu vergessen, sein Gleichgewicht mit jenem in ernster Übung wie freiem Spiele zu wahren, oder in der Wertschätzung des Wettkampfes, worin sich die sittliche Überlegenheit zugleich mit der körperlichen und geistigen bewähren soll. Die Bethätigung der Kräfte ist unserem Geschlechte mit den Griechen gemeinsam, gemeinsam aber auch der Forschungstrieb. Und je tiefer unsere Wissenschaft in die Geheimnisse alles Daseins einzudringen sucht, je mehr sie sich von Vorurteilen und Irrtümern befreien möchte, desto mehr drängt der historische Sinn mit seinem Bedürfnis, in der Vergangenheit die Wurzeln des eigenen Seins aufzuspüren, zu der Frage, wie die Alten darüber gedacht haben; erst der geschärfte Blick der Gegenwart vermag vielfach zu beurteilen, in wie viel wichtigen Ergebnissen uns die Alten vorgedacht haben: weit entfernt sie zu übersehen in thörichter Einbildung, ihrer Schule entwachsen zu sein, haben wir jetzt erst recht ein Interesse daran, weil wir sie besser verstehen, abgesehen von der Anregung, die wir aus dieser Wiedererkennung zu weiterer Forschung empfangen. Bücher wie 'Die griechischen Denker' von Theodor Gomperz sind nicht bloſs für Philologen, sondern für den weiten Kreis der Gebildeten geschrieben. Wenn der Aristoteliker Barthélemy-Saint Hilaire vor der Pariser Akademie behauptete, der Verlust des Aristoteles würde für die Wissenschaft unersetzlicher sein als der aller neueren Philosophen, so mag dieses Urteil allzu kategorisch erscheinen, sicher aber ist, daſs der Wissenschaft, insbesondere der Philosophie, ein Bad im hellenischen Jungbrunnen allzeit gut gethan hat, und wenn das Interesse an dieser wieder gewachsen ist, so hat sie dies vor allem dem Umstande zu danken, daſs sie nach der Verstiegenheit der nachkantischen Systeme auf die Grundlage der griechischen Denker zurückgekehrt ist, die Ethik wenigstens knüpft wieder an Platon und Aristoteles an. Noch deutlicher tritt dies in den Staatswissenschaften hervor: die berufensten Nationalökonomen unserer Zeit bekennen, bei den Alten in die Schule gegangen zu sein, und fast vereinzelt steht Cobden mit seiner kecken Behauptung, aus einer einzigen Nummer der Times sei mehr zu lernen als aus dem ganzen Thukydides. So bildet die Denkarbeit der Griechen nicht nur die Grundlage der modernen Wissenschaft, sondern einen wesentlichen Teil ihres

Inhalte und ist noch immer wirksam genug neue Anregungen zu geben. Von den bildenden Künsten brauche ich nicht erst zu reden, nur darauf weise ich hin, daſs jetzt mehr als je den Resten der klassischen Kunst nachgespürt wird und neue Funde auf die Teilnahme der ganzen gebildeten Welt rechnen dürfen, die Prachtwerke, in denen nachschaffende Künstlerarbeit sie zu anschaulichem Bilde verbindet und ausführt, sind nicht bloſs für die Schule, sondern noch mehr für Künstler und Kunstfreunde bestimmt, und die Ergänzung hellenischer Torsen wird zur Lieblingsaufgabe wetteifernder Schaffenslust. Auch die litterarischen Reste, die etwa den ägyptischen Gräbern entsteigen, werden nicht bloſs den Fachgenossen zugänglich: vom Staate der Athener und den Mimiamben des Herondas las man bald nach ihrer Veröffentlichung in Blättern, die der klassischen Schulbildung nicht gerade freundlich gegenüberstehen; sind doch die Koryphäen unserer Wissenschaft mit ihren Schätzen freigebiger geworden, ja fast scheint es, als wünschten sie lieber den Kreis der Eingeweihten beschränkt als den der Laien, denen sie ihre Ergebnisse in anmutiger Form mitteilen, als rechneten sie bereits nicht mehr mit den Gymnasien, die doch allein im stande sind, der Wirksamkeit des Hellenentums in der Gegenwart eine breitere Grundlage zu geben. Warum aber diese Engherzigkeit, wenn man überzeugt ist, daſs ein Tropfen griechischer Denkart und griechischen Stilgefühls noch immer auch den redenden Künsten notthut und sie vor der Gefahr bewahrt, in die Schwüle und den Staub der Wirklichkeit herabgezogen zu werden? Es wird ja keineswegs gefordert, daſs die Dichtung ihren Stoff dem hellenischen Leben entlehne, freilich scheint es zuweilen, als bedürfe der Idealismus dieses fremden Gewandes, um mit geborgtem Glanze die düsteren Bilder einer krankhaften Phantasie zu verscheuchen. Sicher wenigstens ist, daſs solche Dichtungen auch jetzt noch freundlich aufgenommen und gewürdigt werden; unsere reiche Zeit läſst in all ihrer Fülle noch zu wünschen übrig, insbesondere dem einzelnen, der bei der notwendigen Zersplitterung das Ganze in sich herstellen möchte: das Hellenentum ist dadurch zu einem Bedürfnis geworden, seine Wiedergeburt ist nicht etwa eine längst überschrittene Kulturstufe, sondern die noch lebendige Schöpfung dieses Jahrhunderts. In der That steht ja die klassische Philologie als Wissenschaft noch in ihrer vollen Blüte, wenn auch der Geistesfrühling dahin sein mag, der uns durch das Andenken Otfried Müllers gerade in diesen Tagen wieder so recht lebendig geworden ist. So muſs sich denn das Hellenentum auch noch gefallen lassen, als Bildungsmittel für die Gymnasialjugend zu dienen, und damit eine schulmäſsige Behandlung, darüber hilft die Phrase *τὸ Ἑλληνικὸν ἐλεύθερον* nicht hinweg; denn den Pessimismus dürfen wir Schulmänner doch nicht teilen, der da meint, daſs das Schönste der Jugend vorenthalten bleiben müsse, damit es nicht vom Schulstaub befleckt werde.

Indessen genügt es nicht von der griechischen Litteratur so viel als möglich in Übersetzungen mitzuteilen und dadurch ihre Wirkung mit dem gröſseren Umfang der Lektüre zu verstärken? So gern ich dieser Frage hier aus dem Wege gehen möchte, sie würde sich doch im Verlaufe meiner Aus-

führungen immer wieder dem aufdrängen, der die Erlernung der griechischen Sprache für überflüssig hält, so sehr er auch von dem Werte der griechischen Litteratur überzeugt sein mag. Das Zukunftsgymnasium soll ja nicht auf diesen reichen Schatz verzichten, im Gegenteil: den ganzen Thukydides in vier Wochen, Platon, Sophokles und Demosthenes in drei weiteren Monaten, das ist doch etwas anderes, als wenn einer ein Semester lang an einem einzigen Buche hin und wieder ein paar Stunden präpariert und mit Ach und Krach eine Stelle daraus in der Schule übersetzt. Ich unterdrücke alle die anderen Bedenken, die ja schon oft gegen diesen nicht blofs einmal vorgetragenen Vorschlag erhoben worden sind: ich greife ihn in eben dem Punkte an, der ihn für seine Vertreter so empfehlenswert macht, wenn ich behaupte, dafs es für einen Durchschnittsschüler eine arge Überbürdung, ja geradezu unmögliche Aufgabe sei, die Übersetzung des ganzen Thukydides in einem Monate so durchzuarbeiten, dafs er einen thatsächlichen Gewinn davon hätte, und sollten in demselben Jahrgang auf Thukydides noch Demosthenes und Platon mit einem ansehnlichen Teil ihrer Schriften folgen, so wäre die Verzündigung vollständig. Beschränkung des Unterrichtsstoffes und seine Ausbeutung zur Förderung inneren Wachstums bleibt der erste Grundsatz unserer Kunst, Stoff in Kraft zu verwandeln unsere vornehmste Aufgabe; wer dies für eine Phrase hält, mit der nichts anzufangen sei, der lasse die Hand vom Pfluge.

Ich lese in einem Aufsatz eines ausgezeichneten Schulmannes folgende Stelle: 'Tausende werden vom Geiste des Kunstwerkes angeweht, ohne doch sich irgendwie mit ihm zu durchdringen, den lebendigen Eindruck der festlichen Stunde verscheucht, verflüchtigt die Fülle der nachdringenden, andersartigen Eindrücke. In den angefeierten Vorhallen des Lebens, in denen freilich die Eintönigkeit und die trockene Arbeit am Kleinen and Trivialen waltet, und wo über das Leben der Gefühle and der Phantasie das des Verstandes eine oft peinliche Herrschaft erringen soll, ist andererseits doch auch mehr Ruhe der Empfänglichkeit, mehr Geduld der Aneignung und mehr Gewifsheit des dauernden Eindrucks. Und vor allem: hier ist das Verständnis zu erarbeiten, und auch auf dem geistigen Gebiete gewährt der errungene Bissen Brotes gröfsere Befriedigung als alle von selbst sich auftischenden feineren Gerichte.' So schreibt Wilhelm Münch nicht etwa von der Lektüre eines altklassischen Schriftstellers; sein Aufsatz trägt die Überschrift: Shakespeares Macbeth im Unterricht der Prima. Erarbeiten! Darum ist heutzutage eher die Neigung zu bekämpfen, den Umfang der Lektüre über Gebühr auszudehnen, denn die Aufgaben des griechischen Unterrichts werden durch solches Übermafs beeinträchtigt. Die ihm gegenwärtig bewilligte Zeit und Kraft des Schülers läfst unter der Voraussetzung einer bescheidenen Privatlektüre eine Auswahl zu, die nach meiner Erfahrung genügt diese Aufgaben zu erfüllen: etwa Xenophons Anabasis, ein Fünftel von Herodot, die Odyssee, einen guten Teil der Ilias, drei bis vier Philippische Reden des Demosthenes, drei Tragödien, in erster Linie von Sophokles, von Platon die Apologie und neben Kriton oder Euthyphron einen gröfseren Dialog, 1—2 Bücher Thukydides

Sie sehen, m. H., ich bin kein Neuerer: es ist der jetzt fast überall eingehaltene Kanon, von dem selbstverständlich im einzelnen abgewichen werden kann. Sein Maſs zu überschreiten nötigt uns auch nicht eine neuerdings oft gehörte Forderung, daſs es der Schüler bis zur Fertigkeit, den Schriftsteller auch ohne Vorbereitung zu verstehen, bringen müsse. Fertigkeit im Lesen vom Blatt kann nicht eine Zielleistung des Gymnasiums sein, vielleicht für uns Philologen. Aber wie viele unter uns giebt es, die sich rühmen können, eine schwierige Stelle beim ersten Blick glatt zu übersetzen! Von dem Schüler kann gerade darin nur eine bescheidene Leistung gefordert werden; wozu denn auch mehr, da die einseitige Ausbildung einer Fertigkeit nimmer die Aufgabe des gymnasialen Unterrichts sein darf! Eins dagegen kann nicht nachgelassen werden: das gemeinsam erarbeitete Verständnis muſs gründlich sein, diese Grundlage aber ist die Grammatik. Wir pflegen jetzt allzu ängstlich mit dieser Forderung vor der öffentlichen Meinung zurückzuhalten, sie wohl gar aus schwächlicher Nachsicht gegen den Zeitgeist zu verschweigen und um so lauter zu betonen, daſs nur noch die Lektüre die Aufgabe des altklassischen Sprachunterrichts sei. Aber ich meine: grammatische Zucht ist auch der Jugend der Gegenwart heilsam, ja ein Gegenmittel gegen manche Gefahren unserer Zeit — und wer unter uns ein gutes Gewissen hat, d. h. dafür sorgt, daſs der Unterricht in allen seinen Wirkungen zur Geltung komme, der mag sich auch herzhaft als Grammaticus bekennen und dieses Bekenntnis in That umsetzen. Es gehört viel Ungeschick dazu, den Knaben diesen Unterricht zu verleiden. Ich wenigstens habe die Erfahrung gemacht, daſs der grammatische Unterricht im allgemeinen mit mehr Geschick, Eifer und Erfolg erteilt wird als die Lektüre, die an den Lehrer weit höhere Anforderungen stellt: es gilt ein wenig Frische und Findigkeit, um die Stunde nicht etwa zu einer Spielerei, aber doch zu einem Felde allgemeinen Wetteifers zu machen, die Vorteile des mathematischen Unterrichts gelten auch für die Grammatik. Der Gymnasiallehrer ist längst nicht mehr der Pedant, zu dem ihn ein wohlfeiler Spott gern macht. Kaum hat in letzter Zeit ein Buch der pädagogischen Litteratur so viel Beifall unter uns gefunden, wie die praktische Pädagogik von Adolf Matthias; gerade sie, von pedantischer Strenge und Grämlichkeit am weitesten entfernt, rückt allenthalben des Lehrers frische, weitherzige Persönlichkeit in den Vordergrund, wie wäre dieser Beifall erklärlich, wenn nicht die Lehrerwelt das dort gezeichnete Bild als ihr Ideal ansähe? Wer aber einmal von dem Wert überzeugt ist, den das Eindringen und Versenken in den fremden Sprachgeist für die geistige Bildung hat, der kann sich am wenigsten den Vorzügen verschlieſsen, die die griechische Sprache in dem Reichtum und kunstvollen Bau ihrer Formen und der Mannigfaltigkeit ihrer Ausdrucksmittel besitzt, wozu noch manche Vorteile für den Unterricht selbst kommen: kann sich doch der Lehrer allenthalben an das Latein anschlieſsen und von Anfang an einen inhaltreicheren Lesestoff ausnutzen, kann er doch die Elemente der allgemeinen Sprachwissenschaft mit weiser Sparsamkeit verwerten und in der Wortbildungslehre der schöpferischen Kraft der Sprache nachgehen, läſst sich

doch die Satzlehre, soweit sie für den Schulunterricht notwendig ist, auf ein einfaches, klares System zurückführen, so daß sie gerade auf einem Quartblatt Platz hat; und was nicht gering anzuschlagen ist, an der Spitze der Schullektüre steht ein Werk, das wie geschrieben für den Elementarunterricht scheint, Xenophons Anabasis, unbestritten und wohlbewährt, ganz geeignet für Tertia und Sekunda allein die attische Lektüre zu bilden. Denn wenn das erste Buch sich wegen seiner einfachen Darstellungsweise und der in den ersten Kapiteln sich wiederholenden Wendungen unmittelbar an das erste Lesebuch anschließen kann, befriedigen die mittleren Bücher mit ihrem spannenden Inhalt das für das Ungewöhnliche empfängliche Interesse des Untersekundaners, die letzten aber, die viel zu wenig gelesen werden, sind durch die längeren Reden, die sie enthalten, und überhaupt durch die Berührung politischer Fragen eine passende Vorbereitung auf Demosthenes und Thukydides. Da in Sekunda Homer und Herodot einen breiten Raum einnehmen, ist nicht zu befürchten, daß sich die Schüler ihren Xenophon zum Überdruß lesen; andererseits ist der Vorteil nicht zu unterschätzen, wenn ein längeres Geschichtswerk mit Hilfe einiger Privatlektüre vollständig gelesen werden kann. Überaus angemessen für das Alter der Schüler ist der Einblick in die fremde, reiche Welt, die sich ihnen bei diesen drei Schriftstellern aufthut, das hier noch überwiegende Interesse am Stofflichen wird dadurch völlig befriedigt. Und wenn an und für sich schon der reiferen Jugend das Ferne und Fremde am meisten zusagt, gerade aber in der Gegenwart die Empfänglichkeit für die Mannigfaltigkeit der Kulturstufen gesteigert ist, so bieten Homer, Herodot und auch Xenophon in dieser Beziehung reiche Belehrung: das Leben in und mit der Natur, die Anfänge und Fortschritte der Gesittung, der Gegensatz zwischen Urstand und Kultur treten dem Leser in klaren Bildern entgegen, und da nun einmal das Gefallen an Krieg und Soldatenleben der männlichen Jugend eigen ist und nicht erst, wie die Friedensschwärmer behaupten, künstlich eingeflößt wird, bei diesen Schriftstellern findet es volles Genüge und eine wirkungsvolle Vertiefung in der Vorstellung des großen Entscheidungskampfes zwischen Ost und West; denn immer und überall will die Jugend hinausgehoben sein über ihren eigenen Zustand. So vereinigen sich in dieser einzigartigen Trias die großen historischen Gesichtspunkte mit den kleinen Zügen des Menschenlebens zu einem farbenreichen Gemälde, versteht nur auch immer der Lehrer das alles lebendig zu machen und aufzufinden, worüber der blöde Blick leicht hinweggleitet, aufzufinden nicht nur in den blendenden Mitteln der Darstellung, sondern auch in dem Kleinleben des sprachlichen Ausdrucks; Entdeckungen im eigensten, ihm so wohlbekannten Gebiete kann er täglich machen, wenn er die Neigung hat zu suchen, und den Trieb, für seine Schüler, nicht bloß für die gelehrte Welt die Schätze zu heben, die in diesen viel gelesenen und noch nicht erschöpften Büchern verborgen sind. Aber eben nur das, was in ihnen enthalten ist und sich mit den jugendlichen Interessen vereinigt, nicht Dinge die nur äußerlich hinzugetragen werden. Die sogenannten Realien werden leider zu einem bequemen Ersatzmittel für einen Lehrer, der seinen Schülern echte Kost

nicht zu bieten vermag. Es ist erfreulich, dafs sich jetzt die Stimmen mehren, die vor ihrem Mifsbrauch eindringlich warnen. Freilich hat das längst schon einer gethan, dessen pädagogische Weisheit niemals genug gewürdigt werden kann, Goethe, wenn er schreibt: 'Der Schaden den man anrichtet, wenn man junge Leute in manchen Dingen zu weit führt, hat sich späterhin noch mehr ergeben, da man den Sprechübungen und der Begründung in dem, was eigentlich Vorkenntnisse sind, Zeit und Aufmerksamkeit abbrach, um sie an sogenannte Realitäten zu wenden, welche mehr zerstreuen als bilden, wenn sie nicht methodisch und vollständig überliefert werden.' Also Goethe, und was von den Realien gilt, gilt auch von den Bildern. Gute Bilder in Glas und Rahmen gehören an die Wand der Schulzimmer und mögen selbst die Gänge schmücken, damit das Schulhaus einen behaglichen Eindruck mache und auch die Pausen nicht ungenützt bleiben; sie mögen von Zeit zu Zeit in Glaskästen gewechselt werden und wie immer man es passend findet sie den Schülern vorzulegen; Gelegenheit dazu wird ja vor allem in Prima der kunstgeschichtliche Unterricht bieten, für den eine Anzahl Stunden dem klassischen Sprachunterricht abgewonnen werden mögen; besser als dafs die Lektüre selbst durch unzeitige Abschweifungen auf dieses Gebiet gestört werde. Aber eines ist dabei nicht zu vergessen: durch Überflufs an Bildern wird die Einbildungskraft eher gehemmt als erregt. Diesem Zwecke dienen ganz andere Mittel des Sprachunterrichts, die freilich nicht so offen zu Tage liegen, nur wer sie verkennt, kann behaupten, dafs die Phantasie in ihm zu kurz komme und dafür allein durch den Kunstunterricht entschädigt werden könne. Schon die Thätigkeit des Übersetzens beschäftigt nicht nur den Verstand, sondern ebenso sehr das Gefühl und die Einbildungskraft, wie ja überhaupt diese Aufserungen des Seelenlebens nicht von einander zu trennen sind. Die Sprache ist ein Lebendiges und hat zu ihrem Ursprung die Bewegungen der lebendigen Menschenseele, und je ursprünglicher die Sprache des Schriftstellers, zumal die des Dichters ist, desto unmittelbarer quellen die Worte aus der Fülle des sinnlichen Lebens hervor, desto ungebundener treibt darin die Einbildungskraft ihr Spiel, desto unerschöpflicher die Fülle und Kraft der Bilder, in denen sich die Gedanken zum Ausdruck bringen, ja nicht selten erst erzeugen oder wenigstens emporringen. Wenn nun rechtes Übersetzen nicht blofs ein Nachdenken, sondern auch ein Nachempfinden ist, so hat auch die Einbildungskraft, die beim Schaffen thätig war, ihren Anteil am Nachschaffen. So bescheiden auch dieser Anteil für den Schüler sein mag — in bescheidenen Grenzen bewegt sich ja nach allen Seiten die Schule — ohne Wirkung auf die Ausbildung dieser Geisteskraft kann bei verständiger Pflege diese Übung nicht bleiben, ein wenig von der Fülle solcher Bildungskraft strömt auch in das eigene Können über. Und je mehr die Sprache mit der Zeit durch Abstraktionen verblafst, desto besser thut ihr eine Auffrischung und Bereicherung, wie sehr aber das sinnliche Element auch in unserem lieben Deutsch wieder verstärkt werden kann, das beweist der Gewinn, den es seit Goethes Tagen davongetragen hat. Vermag nicht auch dabei die Schule bescheidene Mithilfe zu leisten, und soll sie dazu

auf der Hellenen Sprache verzichten, deren Vorzüge, ja ich möchte sagen unvergleichlichen Wert gerade in dieser Beziehung niemand leugnen kann? Zumal da das natürliche Gefühl für Rhythmus, der nicht nur ihre Dichtung sondern auch die Kunst ihrer Rede beherrscht, die Plastik und sinnliche Wirkung der Sprache noch steigert, eine Wirkung, wofür die Jugend durch Übung im Vortrag empfänglich zu machen ist. Denn die Kunst des Vortrags gehört auch zu den Stücken edler Jugendbildung, wichtiger als die Überladung mit toten Kenntnissen, die die Prüfung nicht überdauern.

Aber noch unmittelbarer als der sprachliche Ausdruck wirkt auf die Einbildungskraft der Inhalt der Schriftwerke, insofern er in der Seele festumrissene Bilder erzeugt. Und gerade darum erscheint mir eine Beschränkung des Lesestoffs notwendig, weil ein Zuviel davon dieselbe Verwirrung verschuldet wie die Überfülle eines Museums oder einer Ausstellung, eine nicht zu unterschätzende Gefahr in einer Zeit, wo die Fülle der Eindrücke den jugendlichen Geist zu verflachen und zu zersplittern droht. Penia ist die Mutter des Eros. Aber Poros ist sein Vater. Findigkeit ist auch hier des Lehrers höchster Vorzug; je mehr die Umgebung mit der Hast ihres Treibens den jungen Geist bestürmt, desto strenger soll er in der Schule angehalten werden aus wenigem viel zu machen. Es ist ein Vorteil, der nicht durch die Redseligkeit von Schulausgaben aufgehoben werden sollte, daſs die griechischen Dramen keine szenarischen Bemerkungen enthalten, diese aufdringlichen Krücken für Regisseur und Schauspieler, die in den modernsten Dramen fast denselben Raum wie der Text beanspruchen. Die Vorstellung mag man nicht kommandieren, sondern nur anleiten. Darum soll man mit seinen Schülern die Dramen so lesen, daſs bei jeder Stelle an das lebendige Wort, bei jeder Szene an die Aufführung gedacht wird, so daſs der gesamte Inhalt das ihm vom Dichter bestimmte Leben empfängt. Wie leicht mag man im Sophokleischen Aias über die kleine Szene hinweglesen, die das vierte Epeisodion schlieſst, wie wirkungsvoll kann sie auf der Bühne werden! Teukros, im Begriff die Leiche des Bruders zu verlassen, um die Bestattung vorzubereiten, läſst das kleine Söhnchen mit der Mutter zurück, damit es Totenwacht an der Leiche des Vaters halte. Welch tragische Ironie, daſs der gewaltige Held mit dem grenzenlosen Selbstvertrauen dem Schutze eines Kindes anvertraut wird, das keine andere Waffe hat als die Bitte des Schutzflehenden! Oder im König Ödipus das Gebet der Iokaste: nur wenn die Schüler einen nachhaltigen Eindruck von der Opferhandlung empfangen, empfinden sie den schneidenden Gegensatz zwischen dem feierlichen Ernst dieser Szene und dem Auftritt des trinkgeldfreudigen Boten aus Korinth. Oder die Polyneikesszene im Ödipus auf Kolonos, wo der greise Dulder in seinem Zorn wie König Lear erscheint, oder Antigone, wenn sie in Sturmesgraus die Bestattung des Bruders wiederholt, alles dies sollte nicht dazu dienen der Schüler Einbildungskraft auf das nachhaltigste anzuregen? Und was vom Drama gilt, findet ebenso Anwendung auf Epos und Historie und den Platonischen Dialog, von dem Bonitz in feinsinniger Weise nachgewiesen hat, welch bedeutungsvolle Winke für das innere Verständnis die Szenerie selbst in

scheinbar nebensächlichen Zügen geht. Sinniges Verweilen ist ernste Forderung, treten doch damit zugleich auch die Charaktere in hellere Beleuchtung.

Das vornehmste Studium der Menschen ist der Mensch, und der psychologische Standpunkt derjenige, von dem gerade die modernen Geisteswissenschaften seit Herder beherrscht werden. Auch für die Antike steht der Mensch, dieses Sphinxrätsel, im Mittelpunkt des Interesses. 'τὰ χωρία καὶ τὰ δένδρα οὐδέν μ' ἐθέλει διδάσκειν, οἱ δ' ἐν τῷ ἄστει ἄνθρωποι,' der Ausspruch ist nicht blofs für Sokrates, sondern für die Hellenen überhaupt charakteristisch. Nirgends wie in der antiken Litteratur sind so zahlreich ἀποφθέγματα überliefert, für die historische Charakteristik ist die antike Geschichtschreibung bis auf unsere Zeit vorbildlich. Wo wäre noch die Schöpfung lebensvoller Gestalten so eng mit der abstraktesten Gedankenentwickelung verbunden wie im Platonischen Dialog? Ja selbst die Denkwürdigkeiten Xenophons zeigen, wie die charakteristische Persönlichkeit des Sokrates gleichsam einen Hofstaat von mehr oder minder wichtigen Nebenrollen erzeugt hat, gerade so wie sich etwa an Goethe Figuren ansetzen, die nur von ihm Leben empfangen. Novellistisch gezeichnete Charaktere treten aus Herodots Geschichtswerk hervor, und Homer bleibt eine unerschöpfliche Fundgrube für psychologische Motive und Grundtypen der Charakteristik. Kein gröfserer Irrtum freilich, doch noch immer verbreitet, als zeichne die griechische Dichtung nur einfache Typen, nicht lebendige Menschen, als mangle ihrer Darstellung des Seelenlebens jene Vertiefung und Verfeinerung, die wir dem modernen Menschen zu eignen uns gewöhnt haben. Wie könnten aber die Sophokleischen Gestalten einer so entgegengesetzten Beurteilung ausgesetzt sein, wenn sie nur Typen wären! Gerade ihre ins kleinste gehende Zeichnung nötigt uns vom Originale auszugehen und uns nicht von der Auffassung des Übersetzers abhängig zu machen; weifs doch der Kundige, wie so mancher bezeichnende Zug von der richtigen Deutung eines einzelnen Ausdrucks abhängt, so dafs selbst die Textkritik in Prima nicht ganz beiseite gelassen werden kann. Für seelische Probleme hat die reifere Jugend nicht geringe Empfänglichkeit und folgt darum willig auch kleinlichen Untersuchungen, ja hilft sie mit fördern, und in solchen Fragen läfst sich die antike Litteratur mit der modernen aufs glücklichste verbinden und nicht zu ihrem Nachteil mit der modernsten vergleichen. Denn so wenig auch ihre Charaktere seelenlose Typen sind, sind sie doch nicht auf Schrauben gestellt, nicht krankhafte, sondern gesunde Gebilde. Die moderne Neigung, psychologische Probleme auszuklügeln und zur Unnatur zuzuspitzen, das Krankhafte, Gekünstelte, Peinliche zum Regelmäfsigen zu machen und das Gewebe zu solcher Feinheit auszuspinnen, dafs es unter der Hand zerreifst, diese Neigung ist dem Hellenengeist wenigstens in seinen klassischen Werken fremd, darum vermögen sie einen gesunden Geschmack zu erziehen, der wohl eine Weile durch den Reiz des Neuen verführt, aber nicht auf die Dauer verdorben werden kann. Unleugbar nimmt es die Gegenwart mit ästhetischen Fragen ernst, ja erörtert sie mit einer fast möchte ich sagen erfreulichen Leidenschaftlichkeit. Es wäre auch unverzeihlicher Hochmut, über die modernen Bestrebungen einfach den

Stab brechen zu wollen und sich mit dem Urteil 'Decadence' zu begnügen. Und nun gar die Antike zum einzigen Maßstab und damit zum erstarrenden Dogma zu machen, das hieße ihre eigenste Natur verkennen, die in der Energie des Seins und Wirkens, in Leben und in Bewegung besteht, und deren Bekenntnis ist: nil humani a me alienum puto. Aber die Grenze des Menschlichen soll auch nicht nach unten überschritten werden. Die antike Kunst hat ihre Schranken; darum führt ein zu enges Gebände auf, wer mit ihr die Gesetze der Ästhetik erschöpft zu haben glaubt. Aber andererseits soll unser geschärfter Blick die griechischen Kunstwerke nicht mehr nach der Schablone auffassen, unser Urteil muss auf Schlagwörter wie Schicksalstragödien u. ä. endlich verzichten. Je tiefer wir in ihren Gehalt eindringen, desto deutlicher wird uns, daß zwischen Antik und Modern auf allen Gebieten des Menschlichen ein Gattungsunterschied überhaupt nicht vorhanden ist. Es ist nur die Mannigfaltigkeit der Probleme, die gegenüber der verhältnismäßigen Einfachheit der antiken Dichtung der modernen den Schein größerer Freiheit gewährt. Je flüssiger aber die ästhetischen Bestrebungen der Gegenwart sind, je mehr die Richtungen auseinandergehen, desto größer ist auch das Bedürfnis, die Quellen aufzusuchen, aus denen sich der reiche Strom ergossen hat. Schiller und Goethe und all die anderen haben uns Deutschen nicht, wie man wohl sagen hört, die griechische Litteratur überflüssig gemacht, sie haben im Gegenteil erst das Interesse daran in weiten Kreisen geweckt. Erst nachdem sie ihre unsterblichen Werke geschaffen hatten, ist der Neuhumanismus emporgekommen, erst seit wir Schiller und Goethe besitzen, ist Griechisch ein wichtiges Stück der höheren Bildung geworden, weil wir unsere eigene Litteratur nicht mehr verstehen, wenn wir den Alten den Rücken kehren. Ist etwa Shakespeare in Deutschland durch unsere Klassiker verdrängt worden? Oder hat er nicht unter ihrem Vortritt erst seinen Einzug bei uns gehalten, gerade wie Homer und Sophokles? Von der Höhe unserer eigenen Litteratur herab vermögen wir erst die übrigen Gipfel zu schauen und zu würdigen. Ad fontes! lautet die Parole einer schaffensfreudigen Zeit: darum führen wir die Jugend zu den Alten unter stetem Hinblick auf das Ziel, das Verständnis für die Schöpfungen des eigenen Volkes und die Erhaltung eines gesunden Geschmacks, ohne zu fürchten als Geschmäckler verspottet zu werden. — Denn es läßt sich nicht leugnen, die moderne Ästhetik, immer bestrebt jedem das Seine zu lassen, ist doch etwas weitherzig in ihren Zugeständnissen geworden, ganz besonders auf dem Grenzgebiet der sittlichen Fragen: man braucht kein grämlicher Philister oder hochmütiger Pharisäer zu sein, wenn man die empörende Rücksichtslosigkeit, mit der bei gewissen Schriftstellern Sitte und Pflicht mit Füßen getreten werden, ja die Überwindung des Unterschiedes von Gut und Böse als die reifste Lebensführung, als die Stufe der Übersittlichkeit gilt, wenn man diese verurteilt und das sittliche Bewußtsein vom ästhetischen Gefühl nicht zu trennen vermag, für die Jugend wenigstens haben nur die Schriftsteller erzieherischen Wert, welche die Überhebung über die Schranken der Sittlichkeit als Schuld empfinden, und dazu gehören die griechischen, soweit sie für

die Schullektüre in Betracht kommen. Freilich heifst es, und man gefällt sich dieses Urteil durch ein, wie man glaubt, erdrückendes Material zu stützen: die alten Griechen waren das verdorbenste Gesindel, an dem alles faul war. Dieser bis ins lächerliche gesteigerte Angriff ist der klassischen Philologie nicht ganz unverdient gekommen: jener blinde Enthusiasmus hat ihn hervorgerufen, der die Begeisterung für hellenische Kunst und Litteratur auf das gesamte Volk übertrug und dieses mit überschwenglichem Preis als das edelste Reis am Stamme der Menschheit feierte, eine Verstiegenheit, die schon Gottfried Hermann gegeifselt hat. Schliefslich fand auch der politische Liberalismus in den hellenischen Stadtstaaten, insbesondere in dem der Athener das Ideal, das Thukydides in dem verführerischen Bilde der Perikleischen Leichenrede zur Schule der Welt erhoben hatte, und des attischen Reiches Herrlichkeit blendete selbst diejenigen, die für alle anderen Schwächen ein scharfes Auge hatten. Es ist nicht schwer, diese idealen Vorstellungen zu zerstören, schwerer für den Fanatiker, dabei den entgegengesetzten Fehler, die Karikatur, zu vermeiden. Das richtige Urteil ist längst gefunden, dazu bedarf es nicht dicker Bücher und leichter Broschüren: die Griechen waren Menschen wie alle anderen, ja leisteten vielleicht an Gehässigkeit, Scheelsucht und Leidenschaft noch etwas mehr als wir kaltblütigen Nordländer; ihr Vorzug bestand nur darin, dafs der starke Überschufs an Geist und Kraft trotz aller äufseren Wirren und Verfehlungen weder das Kunstgefühl in ihrer Mitte verkümmern liefs, noch auch unter den ernsten Männern, die sich über die gemeine Denkart erhoben, das sittliche Bewufstsein. Das Gefühl für ein sittliches Ideal ist nie unter ihnen untergegangen, und diejenigen, denen es gegeben war zu sagen was sie litten und erstrebten, haben nicht aufgehört das öffentliche Gewissen zu schärfen; auf der geistigen Wahlstatt wenigstens errangen sie den Sieg über jene, die den Adel des Menschengeistes und der Menschenkraft in der Mifsachtung von Sitte und Recht suchten und jeden für seinen eigenen Gesetzgeber erklärten. Sie reden auch noch zu uns, ohne uns pedantisch zu schulmeistern, und je unbefangener, wie einst in der Sophistenzeit, sich die Propheten der Umwertung vor der Welt hören lassen und selbst von ernsten Männern eine gewisse Duldung erfahren, desto dringender wird die Forderung, auch den griechischen Unterricht, worin Sophokles und Platon zu Worte kommen, mit zur Aufklärung der Jugend über sittliche Fragen zu benutzen. Denn ein Irrtum ist es, wenn man meint, dafs die Jugend, wenn sie nur zu ernster Thätigkeit angehalten werde, sittlicher Belehrung in der Schule weiter nicht bedürfe oder höchstens darüber an den Religionsunterricht zu verweisen sei, und ein heuchlerischer Vorwand, wenn man droht, sie werde eher durch solche Aufdringlichkeit in das Gegenlager geführt; in einer Zeit, wo Sittlichkeit als konventionelle Moral bald mit rohem Hohn, bald mit spöttischer Ironie oder gar unter dem Scheine ernster Wahrheitsliebe geleugnet wird, erwartet die reifere Jugend, der so etwas nicht verborgen bleiben kann, von jedem Lehrer sein Bekenntnis in sittlichen und religiösen Fragen und deutet seine Scheu als Unsicherheit, ja Verneinung. Gerade die Verirrungen der Gegenwart haben weite Kreise zu ernster Besinnung gebracht: wie die Bücher

neuster Zeit, die eine ideale Weltanschauung vertreten, mehr Leser gefunden haben, als ihre Verfasser anfangs zu hoffen wagten, so ist auch wieder das Interesse an der Philosophie gewachsen, das sich nicht an ein bestimmtes System bindet, sondern auf Bereicherung des inneren Lebens ausgeht. Darum sind es ganz besonders ethische Fragen, die den auf das Praktische gerichteten Zeitgeist beschäftigen, und wenn man anerkennt, daſs unsere reifere Jugend auf Fragen, die auch ohne unser Zuthun an sie herantreten, vorbereitet werden müsse, so wäre ihr in der That nicht damit gedient, wenn sie etwa noch mit scholastischer Logik abgespeist oder veranlaſst würde, einen Leitfaden der Geschichte der Philosophie auswendig zu lernen, auch die Seele als corpus vile zu sezieren und ihre Thätigkeit zum mechanischen Vorgang zu erniedrigen, erscheint mir, um mit Platon zu reden, als *λίαν δεινοῦ καὶ ἐπιπόνου καὶ οὐ πάνυ εὐτυχοῦς ἀνδρός*, als eine *πολυπραγμοσύνη*, die dem gesunden Idealismus des Gymnasiums widerstreht. Nein, hier kann die Einführung in die Philosophie nur in einer Besprechung der wichtigsten ethischen Probleme bestehen, deren Lösungsversuche in historischer Behandlung vorgeführt werden, ohne daſs damit ein positives Ergebnis erschlichen zu werden braucht. Denn es kann nicht die Aufgabe dieses Unterrichtes sein, durch dogmatische Sicherheit die Schüler über die Lücken unseres Wissens hinwegzutäuschen. Aber zu dem Bewuſstsein soll er sie führen, daſs es Fragen giebt, gegen die man sich nicht mit Gleichgiltigkeit wappnen kann, weil sie zu tief in unsere Lebens- und Weltanschauung eingreifen, und insbesondere hat er die Aufgabe, uns vor übereilten und oberflächlichen Lösungsversuchen zu warnen, bis zu dem letzten Rest vorzudringen, d. h. bis zu dem Kern, der dem menschlichen Verstand undurchdringlich ist. Die Hauptforderung freilich ist, daſs wir Lehrer selbst philosophieren, dies im weitesten und besten Sinne des Wortes verstanden, und die Sicherung unserer idealistischen Weltanschauung als Gewinn dieser Arbeit davontragen. Selbst mit Ideen bereichert, werden wir den Trieb haben, auch unsere Schüler zum Nachdenken anzuregen. In welchen Grenzen und mit welchen Mitteln diese Schulphilosophie getrieben werden kann, hat namentlich Hermann Meier in den Frickschen Lehrproben (11. Heft) verständig ausgeführt. Er besonders bevorzugt als Grundlage solcher Entwickelungen die Platonischen Dialoge und die Sophokleischen Tragödien, mit Recht, denn in der That ist der griechische Unterricht der Prima vornehmlich geeignet zur Befestigung des sittlichen Bewuſstseins mitzuwirken. Ich sage: mitzuwirken und brauche wohl kaum dem Miſsverständnis vorzubeugen, als schriebe ich solche Wirkung dem griechischen Unterricht allein zu. Ebensowenig verkenne ich die Schranken des griechischen Geistes, die durch das Christentum überwunden sind. Aber je mehr der moderne Zeitgeist die christliche Weltanschauung überwinden zu können glaubt, desto näher treten sich die ursprünglichen Gegner als Bundesgenossen, und man braucht der Antike durchaus nicht Gewalt anzuthun, wenn man sie gegenüber dem modernen Materialismus dem Christentum nähert. Ich weiſs wohl, daſs dieses Bestreben vielfach und von beachtenswerter Seite angefochten wird, daſs über die erbaulichen Auslegungen von Gelehrten wie

Nägelsbach jetzt meist geringschätzig geurteilt wird; aber nicht minder einseitig scheint mir die jetzt herrschende Methode, die sittlichen Begriffe der Alten auf die äußerlichste, fast rohe Vorstellung zurückzuführen, bei einem Volke, das in seiner Sprache tiefsinnige Begriffe wie Nemesis, Ate, Aidos, Charis ausgeprägt hat; mit dem Schlagwort 'durchgeistigte Sinnlichkeit' wird man den ernstesten unter den antiken Denkern nicht gerecht. Die rechte Mitte hält darin Leopold Schmidt in seiner Ethik der Griechen, einem Buche, das nach meiner Erfahrung mehr genannt als studiert wird, und doch könnte ein gründliches Studium dieses Buches zur Vertiefung des griechischen Unterrichts in dem von mir gewünschten Sinne führen. In welchem Sinne, gestatten Sie mir wohl noch in aller Kürze anzudeuten, indem ich von gewissen Auswüchsen der modernen Weltanschauung ausgehe.

Zweifellos ist dieser die strenge Einschränkung auf die Welt der Erfahrung eigen. Zwar wird die Richtung des menschlichen Geistes auf jenseitige Ziele und absolute Ideale niemals aufhören; aber mehr als je seit dem Erwachen eines tieferen Geisteslebens wird sie heutzutage von der entgegengesetzten Bestrebung überwuchert. So mag denn auch die moderne Ethik ein absolutes Sittengesetz, das in seiner tiefsten Wurzel und seinem höchsten Ziel zu Gott führt, nicht anerkennen. Ich rede hier nicht von den äußersten Verirrungen, die den Menschen zum raffinierten Tiere herabwürdigen; ich denke an ernste Ethiker, die selbst die Religiosität wenigstens als einen schönen Schmuck auffassen, den sie am menschlichen Ideale nicht missen möchten, aber doch ihre Ethik auf utilitarischer Grundlage aufbauen, wenn sie sie auch vornehm als teleologische bezeichnen. Nur sollten sie nicht ohne Einschränkung behaupten, daß sie damit zur Auffassung des Altertums zurückkehrten. Gewiß ist sie auch im Altertum gelehrt worden und hat nicht wenige Anhänger gefunden, aber die vornehmste ist sie nicht und wird bekämpft von der Litteratur, die wir in unserem Unterricht bevorzugen. Sittlichkeit und Religion stehen für die hellenische Denkart der besten Zeit in engem Zusammenhang. So wenig geläutert auch die Vorstellung der Griechen von dem Wesen der Gottheit gerade in den älteren Zeiten war: als Hüterin des Rechts steht sie unbestritten da, mochte man auch im Spiele der Dichtung einzelnen Gottheiten selbst menschliche Schwachen beilegen. Der Glaube, daß in den Schicksalen der Menschheit die Gerechtigkeit waltet, war der Grundpfeiler des sittlichen Bewußtseins, der durch entgegengesetzte Erfahrungen nicht mehr erschüttert wurde als die Frömmigkeit des einzelnen Christen. Er erfüllt die Lebensfreude der homerischen Welt, die schwermütigen Betrachtungen Herodots, den patriotischen Schmerz des Demosthenes, Xenophons schlichte Frömmigkeit, und so sehr Thukydides dazu neigt, alles Thun und Fehlen auf menschliche Motive zurückzuführen, das Walten einer höheren Gerechtigkeit mag auch er nicht verkennen. Die Selbständigkeit des Sittengesetzes, die an keine Rücksicht auf Weltlauf und Menschenglück gebunden ist, ist das notwendige Ergebnis dieses Glaubens, von niemandem erhabener gefeiert als von Sophokles in dem Preislied der hochwandelnden Gesetze, die im himmlischen Äther erzeugt sind. Je

tiefer aber die Überzeugung von den sittlichen Gütern im Herzen wurzelte, um so grösser war auch die Furcht vor dem Bösen und seiner zerstörenden Macht, so grofs, dafs der naive Volksglaube es auf die Gottheit selbst zurückführte und den Frevler in der Gewalt teuflischer Mächte zu sehen glaubte. Der Glaube an diese Ate aber hob ihm die Verantwortlichkeit des Menschen nicht auf; dafs freilich das Problem der menschlichen Freiheit den Alten ein Rätsel blieb — also darüber sollten wir Modernen am wenigsten mit ihnen rechten, die wir belehrt werden, dafs psychische Vorgänge nur Begleiterscheinungen physiologischer Prozesse im Gehirn und Nervensystem seien, dafs jede Willensäufserung nur das notwendige Ergebnis feststehender Faktoren sei, der Mensch das Produkt der Gesamtheit, aus der er hervorwachse. Erziehersich wertvoller scheint mir da doch die Selbstbescheidung, mit der die ernstesten unter den griechischen Dichtern im Einklang mit der gesunden Volksanschauung dem menschlichen Willen durch die Anerkennung des göttlichen eine Schranke setzten und in der Überhebung, die diese Schranke nicht achtete, die Sünde sahen. Selbst die ernstesten Dichtungen der modernen Litteratur vermögen in diesem Punkte nicht die griechische Tragödie zu ersetzen, in der alle sittlichen Fragen aus der Tiefe religiöser Wurzelung erfafst werden. Anders scheint es bei Platon, der die Tugend für lehrbar erklärt, und doch erhebt er sich riesenhaft über die gemeine Auffassung dieses Satzes dadurch, dafs sein Erkennen und Wissen eine Ablösung von allem Irdischen, ein Absterben aller Leidenschaften, im höchsten Sinne ein Leben in Gott bedeutet; so erwächst ihm denn auch die Tugend nicht blofs aus der Erkenntnis ihrer Vorteile für das einzelne und gemeine Wohl, sondern ist der natürliche Ausflufs der Weisheit, im Grunde mit ihr eins, die selbstverständliche Bethätigung des philosophischen Geistes. Für den Gewinn sittlicher Ideen wird er aber vor allem bedeutungsvoll durch seinen Kampf gegen die individualistische Lehre der Sophisten und ihre Verleugnung eines absoluten Sittengesetzes. Sein Gorgias und das erste Buch der Republik sind die beiden Dialoge, die unsere Jugend in eine der ernstesten Fragen unserer Zeit einzuführen vermögen. Hier wird die Lehre von dem Naturrecht der brutalen Gewalt durch die Gegner mit solch rücksichtsloser Offenheit vertreten, dafs schon ihre Begründung ohne jegliche Widerlegung ausreicht, die Augen über die Folgerungen dieser Lebensanschauung zu öffnen. Dafs der Durchschnittshellene sich von ihr in einzelnen Handlungen leiten läfst, dafs grofse Parteien, ja ganze Staaten nach Umständen ihr gefolgt sind, wissen wir und verwundern uns nicht, wenn wir damit das Treiben unserer Zeit zusammenhalten. Aber gerade darum ist die griechische Litteratur für die Belehrung auch des gegenwärtigen Geschlechtes so erspriefslich, weil ihre Geschichtschreiber und Philosophen ohne Beschönigung die Äufserungen und Folgen dieses Egoismus in warnenden Bildern geschildert haben. So wird sie zu einer Fundgrube politischer Weisheit, aus der wir unseren Schülern die erste Belehrung über Staat und Gesellschaft erteilen können. Man spricht den Hellenen das Zartgefühl in Fragen des Herzens und der Gesittung ab, auch dies nicht ohne Selbstgefälligkeit und nicht immer mit gerechter Prüfung des

vorhandenen Materials so ist es nicht schwer zu beweisen, daſs das Urteil über die Stellung des Weibes, die Gattenliebe und den Familiensinn bei diesem Volke durch die Entgegenstellung christlicher Anschauungen getrübt worden ist, und welch falsche Vorstellung von der Behandlung der Sklaven, dem Verhältnis zu den Fremden und der Wertschätzung der Arbeit im hellenischen Altertum weit verbreitet sind, brauche ich vor Kennern nicht auseinanderzusetzen. Auch will ich nicht unterlassen auf den feinen Ton der Geselligkeit hinzuweisen, der uns in den platonischen Dialogen so sympathisch berührt, ein leuchtendes Vorbild für unsere Jugend in der Kunst, die Wahrheit zu sagen ohne zu verletzen. Im Sokratischen Kreise haben wir die Quelle für jene Humanität zu suchen, deren Vollendung neuerdings so warm und wortreich an Cicero gepriesen worden ist. Mag man aber auch in den sozialen Verhältnissen der alten Griechen manche Härte gelten lassen und gewisse Ausschweifungen ihrer Sitten streng verurteilen: ein Vorzug muſs ihnen ohne Einschränkung zugestanden werden, daſs das Gefühl der staatlichen Gemeinschaft, sei es auch nur im engen Kreise der Stadt, in ihnen lebendig gewesen ist, das Gefühl für die sittliche Hoheit des Staates, der ihnen nicht nur eine feste Schutzwehr für Freiheit, Recht und Wohlstand der Bürger war, sondern auch das Bewuſstsein in ihnen erhielt, daſs der Mensch Pflichten gegen andere habe; ein menschenwürdiges Dasein schien ihnen nur im staatlichen Verband möglich, darum kannten sie kein ursprünglicheres Recht als das des Ganzen. Und weil ihnen dies eine so ernste Sache war, weil der Staatsgedanke die öffentliche Meinung und zugleich die Litteratur beherrschte, so rief auch jeder Widerstand gegen diese Grundanschauung, der bei dem Kampf der gesellschaftlichen Interessen nicht ausbleiben konnte, eine tiefgreifende Bewegung der Geister hervor: an der Geschichte der griechischen Städte läſst sich besonders klar das Verhältnis des Staates zu den Gesellschaftsklassen in seiner geschichtlichen Entwickelung verfolgen, aus ihr studieren, wie die Elemente der Gesellschaftsordnung, der Besitz und seine Verteilung, die sozialen Formen des Wirtschaftslebens für die Gestaltung des politischen Lebens ausschlaggebend sind. Sie werden aus diesen Andeutungen sofort erkennen, daſs ich damit im Fahrwasser Robert Poehlmanns bin, der mit Nachdruck dem klassischen Studium das Verdienst zuspricht, 'eine höhere, sozialethische Auffassung des Güterlebens, eine vertiefte Anschauung vom Wesen und Beruf des Staates, ein lebendigeres Staatsgefühl, den zunehmenden Sinn für soziale Gerechtigkeit' in die moderne Staatswissenschaft getragen zu haben, 'es ist gewiſs eine für die Beurteilung des Bildungswertes der Antike äuſserst bedeutungsvolle Thatsache,' so bekennt er, 'daſs sich hier Altertum und Gegenwart gerade auf einem Gebiete berühren, auf dem vielleicht der gröſste Fortschritt gemacht worden ist, den die historisch-politischen Wissenschaften im letzten Jahrhundert aufzuweisen haben.' So tritt er denn auch lebhaft für den Gedanken ein, daſs das Gymnasium sich dieses wertvolle Bildungsmittels nicht begeben darf, und das nicht nur in der Geschichtstunde, sondern noch mehr im Sprachunterricht, wo die Lektüre zu einer Vorschule politischen Denkens gemacht werden könne. Und in der That, müssen

wir auch auf das reife Urteil eines Aristoteles in der Schule verzichten und von Platon einen nur beschränkten Gebrauch machen, das Studium der Historiker und Redner, ja auch der Dichter bietet eine solche Fülle von Bildern und Gedanken sozialpolitischen und sozialethischen Inhalts, daſs es für das, was billiger Weise von der Schule auf diesem Gebiete erwartet werden kann, völlig ausreicht. Eines können wir dabei jedem Hellenomastix versichern: auf eine Verhimmlung der griechischen Demokratie kommt es dabei nicht heraus, im Gegenteil: ein tieferer Einblick in die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, wie er auch aus den in der Schule gelesenen Schriftwerken gewonnen werden kann, wird die Schüler belehren, daſs die Gleichheit der politischen Rechte im Grunde die gefährlichste Feindin wahrer Freiheit ist, daſs das suum cuique nicht mit 'jedem das Gleiche' zu übersetzen ist, daſs allein eine starke pflichtgetreue Regierung im stande ist, gegenüber den in der Gesellschaft sich bekämpfenden Sonderinteressen die ausgleichende Staatsgewalt zur Geltung zu bringen. Das Ideal eines sozialen Königtums nach dem Bankerott der demokratischen Herrlichkeit ist das letzte Wort der politischen Theorien im hellenischen Altertum: trotz der Miſserfolge ihrer Helden sind die beiden Plutarchischen Biographien Agis und Kleomenes wohl geeignet, in warmfühlenden Jünglingen ein Verständnis für die sozialen Aufgaben der Monarchie zu wecken und ihnen zum Bewuſstsein zu bringen, daſs die groſsen Existenzfragen, vor welche sich die moderne Gesellschaft gestellt sieht, auch das Leben und Denken der Alten auf das mächtigste bewegt haben. — Es sind nun gerade fünfzig Jahre her, daſs Hermann Köchly hier in Dresden seine Stimme für eine Verbesserung des altklassischen Unterrichts in dem Sinne erhob, daſs die altklassische Lektüre mehr als bisher in den Dienst der Zeit gestellt werden sollte. Wie jeder in einem solchen Falle, hatte auch er nur ein hartes Urteil über den Betrieb dieses Unterrichtes in seiner Zeit, und doch saſs damals in der Kreuzschule Heinrich v. Treitschke, der ein Menschenalter später seiner Jugendbildung mit warmen Worten gedachte und sie vorbildlich dem modernen Gymnasium gegenüberstellte. Unter den Schulmännern, die Köchly entgegentraten, war auch mein Lehrer, Friedrich Palm, der mit anderen fürchtete, es werde unter der vollen Berücksichtigung jener weitgehenden Wünsche die solide Schulung leiden. Ich kann Ihnen aber versichern, daſs er, ein strenger Grammaticus, uns doch niemals Steine statt Brot geboten, sondern unser Herz zu erwärmen, unseren Willen zu befestigen verstanden hat; und wie er, so haben es seit Jahrhunderten die tüchtigsten Lehrer gehalten, über deren stilles, aber tiefgehendes Wirken keine Geschichte des gelehrten Unterrichtes berichtet. Ich denke, diesen Männern schlieſsen wir uns an, so gut wir vermögen, ohne Sang und Klang. Ob wir mit unserer redlichen Arbeit dem Gymnasium das Griechische erhalten, überlassen wir getrost der Zukunft; aber so lange es uns bleibt, gilt es den möglichsten Gewinn für die Jugendbildung daraus zu schlagen und damit nach unserem Teil für die Gegenwart zu wirken, denn dazu ist der Mensch eigentlich nur berufen, wie Altmeister Goethe sagt.

III.

DIE GELDFRAGE IN DER GYMNASIALPÄDAGOGIK

Von Richard Richter.

Am Golde hängt — zwar nicht alles, aber doch vieles auch in unserer Gymnasialpädagogik. Ein Beweis dafür wäre müßig, zweckmäßiger ist es vielleicht, wenn wir uns eine Rangliste der Hindernisse und Beschwerden aufstellen, die uns als Idealisten der höheren Schule der Mammon bereitet, wenn wir uns also fragen: was können wir am ersten und was am schwersten entbehren von Einrichtungen und Verbesserungen in unserem Schulwesen, die der Geldkosten wegen bisher unvollkommen oder ganz unerreicht geblieben sind? Und das führt weiter darauf, zuerst mit der Frage zu beginnen: Haben wir vielleicht einen herkömmlichen Luxus, grau vor Alter und eingefleischt durch die Gewohnheit, den wir getrosten Mutes preisgeben könnten ohne inneren Schaden für unsere Sache? Das wäre ja auch ein kluger Anfang zu Verhandlungen mit den spröden Finanzmächten: do, ut des.

Einen solchen Luxus weiß ich, allerdings einen verhältnismäßig bescheidenen. Das sind unsere Jahresberichte, unsere Programme samt den wissenschaftlichen Abhandlungen. Ich verkenne nicht den dekorativen Wert dieser von einem mehr oder weniger echten Glanze der Gelehrsamkeit vergoldeten Veröffentlichungen, ich verkenne nicht den schulgeschichtlichen Wert der Jahresberichte und ihre Bedeutung für das Gemütsleben der Schulgemeinschaft, für Lehrer wie Schüler und Schülerangehörige. Wir Lehrer haben ja in diesen Berichten vor den vielbeneideten Juristen eine gewisse Sicherung der Unsterblichkeit unseres Lebenslaufes voraus. Auch das mag man nicht unterschätzen, daß bei manchem wissenschaftlich tüchtigen Manne des Gymnasiums das Muß der Programmlieferung die Schreibzagheit oder Schreibfaulheit zum Segen für ihn und zuweilen auch für die Wissenschaft überwindet. Aber diese und etwaige andere Vorteile wiegen doch die Verschwendung nicht auf, die in diesen Jahresballen bedruckten Papieres liegt, abgesehen von der Verschwendung an Raum und an bibliothekarischer Kraft und guter Laune, die durch den Programmaustausch, durch die schwer zu stauende und zu bettende Flut der jährlich zuströmenden Programme verursacht wird. So mag dieser Luxus der Einzelberichte zusammenschwinden zu knappen, wohlberechneten und wohlgeordneten schulgeschichtlichen und schulstatistischen Zusammenstellungen für ganze Provinzen und Länder, was zugleich eine Wohlthat für alle wäre, die vergleichende Statistik zu verfolgen und zu benutzen Anlaß haben.

Einschwinden wird ferner auch mehr und mehr die letzte Naturallieferung, die in unserem Bereiche noch besteht in der Form freier Dienstwohnungen, namentlich für die Rektoren. Wer Nutznießer einer solchen Wohnung ist, wie ich selbst seit langen Jahren, wird in der Regel nicht wünschen exmittiert

zu werden; er wird den pädagogischen Vorteil seiner Allgegenwart im Schulhause und seines plötzlichen Auftauchens aus den Wolken zu schätzen wissen und die große Erleichterung für das Amt, daß man augenblicklich von einer Art Arbeit zur anderen übergehen und die tempora subseciva ausnutzen kann. Jedenfalls aber kann man sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß je nach den örtlichen Verhältnissen der Schulstadt, insbesondere in den großen Städten, die Eingliederung eines anständigen und behaglichen Familienlogis in den Bauplan des Schulhauses, die ohnehin unseren Baukünstlern oft nicht recht gelingen will, eine trotz der eben erwähnten Vorzüge finanziell zu unvorteilhafte und unpraktische Maßregel sein kann gegenüber der Gewährung eines baren Wohnungsentgeltes.

Damit wäre aber auch schon das Kapitel 'entbehrlicher Luxus' erschöpft, soweit es sich handelt um den Verzicht auf ganze Einrichtungen, nicht um etwaiges Ersparen einzelner Gegenstände, auf die wir selbstverständlich nicht, herumspionierend in allen Ecken, unsere pädagogische Kalkulatur ausdehnen wollen. Wir stehen also schon vor dem, was nach den Forderungen der Gegenwart als unentbehrlich oder doch dringend wünschenswert erscheint. Da haben wir aber auch zunächst eine Reihe gerade sehr kostspieliger Bedürfnisse vor uns, bei denen wir im allgemeinen wohl zufrieden sein können mit dem dafür bereits Gebotenen und mit den weiteren Fortschritten, die auch ohne unser Wünschen und Drängen, ohne einen gemeinsamen Vorstoß von unserer Seite sicher in Aussicht stehen.

Dahin rechne ich zuerst Obdach und Hausrat, unsere Schulhäuser mit ihrer Heizung, Ventilation, Beleuchtung und sonstigen inneren Einrichtung, mit dem Mobiliar und anderer Ausstattung, zunächst abgesehen von Turnhalle und Spielplatz, die wir einer anderen Betrachtung zuzuweisen haben.

Natürlich wird jeder von uns innerhalb seiner vier Wände Besonderes zu vermissen haben, auch in neuen Häusern. Mancher, der unter Überfüllung leidet und schon das letzte Kämmerchen als Klassenzimmer verwendet hat, wird die Zukunft eines Erweiterungs- oder Neubaues zu zögernd herangezogen kommen. Mancher wird die Ventilationsvorrichtungen nur als unschöne Löcher in der Wand betrachten, da sie ihrer Bestimmung nicht genügen, ihren Dienst nicht verrichten und zur alten wilden Ventilation der geöffneten Fenster zurückzukehren nötigen. Manchen wird es beunruhigen, daß seine einst am Rande der Stadt im Wiesengrunde still und friedlich gelegene Schule immer mehr von der städtischen Kultur eingeengt und vom Straßenlärm belästigt wird. Und wer sonst mit allem zufrieden ist, wird doch vielleicht zur Förderung des Schönheitssinnes etwas mehr bauliche Ästhetik wünschen und wenigstens für den Festraum seiner Schule einen reicheren, feineren Schmuck als das halbe Dutzend einsamer Gipsbüsten an den kahlen Wänden.

Aber dergleichen an sich ohnehin pädagogisch verschmerzbare Mängel, wie sie allem Menschenwerke anhaften, ändern nichts an der Thatsache, daß der Zug unserer Zeit und die Erfindsamkeit und Betriebsamkeit unserer Technik kräftig wirkt in der Richtung, unsere Schulhäuser wohnlich einzurichten und

gesundheitlich unanfechtbar zu gestalten, und namentlich in der letzteren Beziehung wird in unserem hygienisch geradezu geängstigten Geschlechte für jeden Verbesserungsantrag Gehör und Opferwilligkeit zu finden sein. Auch die Wahrheit des Billig und Schlecht bricht sich immer mehr Bahn, die Erkenntnis, daſs in solchen öffentlichen Bauten, die eine besonders schonende und pflegliche Behandlung nicht zu erwarten haben, die Sparsamkeit in der Wahl des Materials leicht in Verschwendung umschlägt, daſs das festeste Parquet schlieſslich die billigste Dielung eines Schulzimmers giebt. Und daneben wird auch die andere Wahrheit, die sich psychologisch so leicht erklärt, immer mehr durchdringen: je feiner und sauberer die Ausstattung, um so weniger ist sie dem jugendlichen Vandalismus ausgesetzt, je roher und gröber gezimmert, um so mehr. In manchen Beziehungen wird hier auch die Not zu einer Tugend. In den meisten stark bevölkerten Doppelschulen wird die Aula nicht geräumig genug sein, um bei Festakten zu einer gröſseren Zahl von Gästen auch noch die ganze Schülerschaft zu fassen, so daſs die Unterklassen ausgeschlossen werden müssen. Erzieherisch angesehen ist das im Grunde ein Segen, daſs dem Sextaner die für ihn unverständliche Beredsamkeit dieser Feste erspart wird, und daſs man seinen Patriotismus nicht durch die Nötigung zu einem zweistündigen Stillsitzen bei gänzlichem Mangel an Interesse für das Gehörte zu begründen sucht, sondern lieber durch die uneingeschränkte Freude an einem freien Tage. Wem das nicht genügt, der wird das einigermaſsen beschwerliche und umständliche Auskunftsmittel anwenden müssen, daſs er eine doppelte Feier veranstaltet, eine für die adulescentuli, die andere für die pueri.

So viel darüber. Nun kommen wir zu den Lehrmitteln. Auch hier scheint mir die optimistische Auffassung berechtigt, daſs wir nicht schlecht versorgt sind und reichlich weiter versorgt zu werden Aussicht haben, wenn es auch wenig Naturwissenschafter und noch weniger Physiker geben wird, die nicht die angeblich klägliche Unzulänglichkeit ihrer Schulsammlung, namentlich bei der beliebten ungünstigen Vergleichung mit dem Reichtume akademischer Sammlungen, schwer beseufzten und hartnäckig an der Vorstellung festhielten, daſs dieses ihr Schoſskind von der Verwaltung schnöde als Stiefkind behandelt werde. In Wahrheit aber kommt gerade diesen Bedürfnissen die Gunst und Hochschätzung, die die Naturwissenschaften jetzt genieſsen, wohlwollend entgegen, und förderlich ist überhaupt allem Anschauungswesen die starke sensualistische Strömung unserer Zeit, die ja auch tief schon in unsere Gymnasialerziehung eingedrungen ist. Wie sie den Zeichenunterricht aus der früheren Tiefe auch im humanistischen Gymnasium zu einer würdigeren Höhe zu heben sucht und dementsprechend ihm auch die erforderlichen Lehrmittel zuführt, so hat sie sich ja auch auf das Gebiet der sprachlich-historischen Lehrfächer verbreitet. So werden wir also doch wohl hier endlich Anspruch erheben müssen auf durchgängige starke Neuaufwendungen, damit sich jede höhere Schule ihr ausreichendes didaktisches Museum von Bildern, plastischen Werken, Modellen u. dgl. einrichten kann.

Bei diesem Gedanken sei mir gestattet eine Überzeugung auszusprechen,

die vielleicht vielen ketzerisch erscheinen wird und sich nichts weniger als modern ausnimmt. Gegen einen älteren gar zu anschauungsarmen, schattenhaft abstrakten Unterricht ist die fragliche Gegenbewegung nur natürlich und an sich gewifs heilsam gewesen, aber sie bedroht uns mit der Gefahr, dafs wir in einen illustrierten Unterricht geraten, der mehr Schaden anrichten als Nutzen stiften wird. Mich dünkt, wir stehen schon mitten drin in der gefährlichen Übertreibung, die noch gesteigert wird durch die aufserordentlich breite Entfaltung der vervielfältigenden Künste und durch die Geschäftigkeit der diese Künste verwertenden Gewerbe. Ich denke dabei nicht entfernt an die Besonderheit des geographischen Unterrichts, er hat seine eigenen Regeln und Gesetze für die Benutzung der Anschauungsmittel und mag sich unangefochten seinen Apparat dafür ausbilden ebenso wie die Naturwissenschaften. Ich denke auch nicht an die Bilder im französischen Anfangsunterricht, dafs sie ein flotteres Parlieren fördern, kann keine Frage sein, wenn sie auch nach ihrer gewöhnlichen malerischen Beschaffenheit den Schönheitssinn schwerlich fördern werden. Ich bin auch nicht etwa so altmodisch, dafs ich mich gegen die Archäologie wehren möchte. Es ist unzweifelhaft eine Bereicherung und Befruchtung unseres Unterrichts, dafs sie Eingang bei uns findet, sei es auch nur zu Gastrollen und Gelegenheitsdiensten. Auch sonst giebt es Fälle, wo eine bildliche Darstellung das Vernünftige ist, weil sie viel Worte erspart oder verhängnisvoll falsche Vorstellungen und thörichte Phantasien bei den Schülern verhindert. Und unbestreitbar ist es schliefslich, dafs die Erziehung des Auges und die Anleitung zum ordentlichen Sehen, ehedem wohl oft gerade bei den Gymnasiasten zu sehr vernachlässigt, ein wichtiger Bestandteil der Gesamterziehung ist, wiewohl wir hier Anlafs haben zu einer doppelten Verwahrung gegen ungebührliche Ansprüche.

Der Schule kommt bei dieser Leistung nur ein bescheidener Anteil zu, die Hauptleistung für die praktische Ausbildung des Gesichtes gehört der häuslichen Erziehung, die wir leider gar zu sehr bei Seite zu schieben und zu pensionieren beflissen sind, der wir immer weniger zutrauen und zumuten wollen.

Die andere Verwahrung aber richtet sich gegen die Professoren der Medizin und ihresgleichen: wenn sie für den Augenspiegel oder andere spezielle wissenschaftliche Zwecke eine ganz spezielle Schulung des Auges brauchen und nicht Geschick und Geduld genug haben, ihre Studenten entsprechend zu schulen, so mögen sie sich selbst anklagen, aber nicht uns Vertreter der allgemeinen Vorbildung, denen solche Sonderaufgaben nicht zugeschoben werden können.

Doch wir wollten von Bildern im sprachlich historischen Unterrichte reden. Bei der Lektüre der Ovidischen Metamorphosen liefse sich ein guter Teil der Dresdener Gemäldegalerie verwerten und ein noch viel gröfserer des Albertinums. Aber schon Horaz hat gewufst, dafs in vieler Beziehung das Ohr ein treuerer und zuverlässigerer Vermittler ist als die oculi. Wir Lehrer wissen, dafs das Ohr sicherer zu disziplinieren ist als das Auge, dafs wir beim Ohre der einheitlichen Wirkung, der Konzentration ohne Nebeneindrücke gewisser sind, dafs es doch das eigentliche Vehikel unseres Lehreinflusses bleibt, dafs

wir jedes den Schülern gebotene θέαμα doch wieder in ein ἀκρόαμα umsetzen müssen, wenn es fruchtbar sein soll, dafs es eine unserer höchsten Aufgaben bleibt, zum abstrakten Denken zu erheben und unseren Pfleglingen die Kindlichkeit abzugewöhnen, die sich nichts denken kann, was sie nicht sieht.

Diese Erwägungen müssen uns dazu führen, dafs wir mit der gröfsten Bedenklichkeit und äufsersten Sparsamkeit die Illustration im Unterrichte verwenden, nicht da, wo es geschehen könnte, sondern nur da, wo es nach der Natur des Lehrgegenstandes geschehen mufs, und nur dann, wenn es die Zeit gestattet und die Einfachheit und sonstige Art des Bildwerkes ermöglicht, dafs es von den Schülern vollständig und umfassend betrachtet und ganz durchdrungen werden kann und dafs wir die Betrachtung sicher in unserer Gewalt behalten und regeln und leiten können. Sonst fördern wir anstatt ihn zu bekämpfen den leidigen Zustand, von dem wir Lehrer der gröfseren Städte besonders zu erzählen wissen, den Zustand, den unserer Jugend die unkontrolierbaren Miterzieher in der häuslichen Unterhaltung, im Strafsenverkehr und sonstigen Aufsenleben bereiten: draufsen Bilder auf Bilder gehäuft, dafs durch die verwirrende Menge der wechselnden Eindrücke das Auge an ein flackerndes Irrlichteliren gewöhnt wird; daheim aber schwindet ebenfalls die Fähigkeit und Neigung mehr und mehr, wirklich lesend sich still und gesammelt in ein Buch zu versenken, anstatt flüchtig blätternd nur Bilder zu begaffen und höchstens einmal eine Erklärung dazu beiläufig und oberflächlich mitzunehmen.

Dafs ich mich unter diesen Umständen und bei dieser Auffassung der Verhältnisse nicht für Gymnasialmuseen im gröfseren Stile begeistern kann, bedarf keiner weiteren Bestätigung. Genügen wird eine mäfsige, auf das Notwendige in vorsichtiger Auswahl sich beschränkende, allmählich wachsende Ausstattung dieser Art, die in den kleinen Schulorten reicher sein müfste als in den grofsen mit ihren auch für die Schule benutzbaren öffentlichen Museen und vorbildlichen Kunstwerken.

Ein anderes Bedürfnis hat sich auch erst in den beiden letzten Jahrzehnten geltend gemacht, seitdem wir zu den musischen Künsten auch die gymnastischen mehr in unseren Erziehungsplan hereinnehmen und die Leibespflege und Gesundheitsschonung bei unseren Schülern besser beachten. Um das vollkommen ausführen zu können, brauchten wir mehr Raum, viel gröfsere Anlagen, als uns gemeiniglich zur Verfügung stehen: mehrere Turnsäle, damit die Turnstunden rationell im Stundenplane angesetzt werden könnten, ausgedehnte Spielplätze, Grund und Boden zweckentsprechend bearbeitet und die Umgebung gärtnerisch behandelt, ein Teil davon so eingerichtet, dafs er im Winter in eine Eisbahn verwandelt werden könnte; dazu weite geschlossene Nebenräume, bestimmt zum Aufenthalte für die Schüler bei schlechtem Wetter während der Unterrichtspause, die ja nach den neuesten Ermüdungsbeobachtungen bald länger sein werden als die Lehrstunden. An Kosten kämen noch hinzu die Honorare für Leitung und Beaufsichtigung der Bewegungsspiele und der Aufwand für Beschaffung des Spielgerätes.

Freilich morgen und übermorgen schon wird uns noch nicht so wohl

7*

werden, für die meisten Gymnasien werden derartige, bisher nur reich ausgestatteten geschlossenen Anstalten beschiedene Einrichtungen in Utopien liegen bleiben. Wir werden ein solches Spiel- und Bewegungsparadies um so weniger fordern können, als den Anspruch darauf gleichermaßen auch die Volksschule hätte. Was wir aber verlangen können und müssen, das ist zuerst, daſs man einer doppelten Schule auch eine doppelte Turnhalle baut, da sonst, nach Adam Riese, der Turnunterricht zum Teil in lächerlich ungünstiger Weise gelegt werden muſs. Und weiter wird sich der öffentliche Säckel aufthun müssen, was ja auch meistens schon geschieht, um in erträglicher Entfernung vom Mittelpunkte der Stadt und in leidlicher Beschaffenheit und Beschütztheit Spielplätze zu bieten. Und das wird allerdings ratsam sein, daſs nun die Schule die Organisation dieser Leibesübungen in die Hand nimmt und die Kosten des Betriebes auf ihre Rechnung. Das ist zwar an sich und theoretisch bedauerlich, weil es ein weiterer Fortschritt ist in der Verstaatlichung der Erziehung, in der pädagogischen Enterbung der Familie, aber praktisch angesehen ist die Familie doch gerade in dieser Hinsicht ratlos und hülflos, wenigstens in den überhaupt pädagogisch so schwer zu behandelnden groſsen Städten, die Schule aber hat die Kräfte und das Verständnis für die Lösung dieser Aufgaben. Und so weit werden wir es ja nicht treiben, glücklicherweise schon durch die pekuniären Schwierigkeiten verhindert, wie es Paul Güssfeld, kühnen Mutes alle finanziellen Bedenken überspringend, in seiner wohl schon wieder vergessenen romantischen Pädagogik empfahl, daſs die Schule ihre Zöglinge für den ganzen Tag erzieherisch mit Beschlag belegen und das Elternhaus eigentlich nur Schlafstelle sein sollte.

Auffällig aber, widerspruchsvoll und unbegreiflich ist dabei die doch noch weitverbreitete Sprödigkeit und Teilnahmlosigkeit der Familien gegen diese wohlgemeinten und wohlthätigen Darbietungen und Bemühungen der Schule für die leibliche Ausbildung der Söhne. Die Fürsprecher solcher Bestrebungen richten ihre Mahnworte mit Vorliebe an uns Lehrer, das ist die falsche Adresse: wir gehen gern darauf ein, wenn man das Übermaſs meidet und die nötige Freiheit läſst, wir sind nicht die Schwerhörigen, sondern die Schülereltern und ihre Söhne. Diesen passiven Widerstand zu brechen dürfte zur Zeit eine der vornehmsten Aufgaben der Verfechter der Schulgymnastik sein, eine schwer zu lösende, wie ich zugebe.

Man könnte auf den paradoxen Einfall kommen, für diesen Teil der Erziehung eine besondere, allgemein verbindliche Zulage zum Schulgelde zu verlangen, weil nun einmal in unserem so sehr kaufmännisch rechnenden Zeitalter das besser geschätzt und fleiſsiger benutzt wird, was man bezahlen muſs, als was man unentgeltlich erhält. Ist doch auch die zu niedrige Würdigung des gesamten Unterrichts- und Erziehungswirkens der Schule, die wir nicht selten bei den Schülereltern finden, nicht zum wenigsten daraus zu erklären, daſs Staat oder Gemeinde den einzelnen diese wichtige Leistung verhältnismäſsig so billig bietet, die Lehrstunde rund gerechnet nach unseren sächsischen Preisen zu zehn Pfennigen. Wir würden sicherlich eine pädagogisch sehr vorteilhafte

Wirkung davon spüren, wenn an unseren Gymnasien das Schulgeld erheblich erhöht würde; wir hätten dann aber zugleich das gröfste Interesse daran, dafs eine entsprechende Ausgleichung durch Erlasse und Freistellen für Minderbemittelte nicht ausbliebe, damit ein fortwährender starker Zuwachs an guten Talenten und frischer Arbeitskraft aus wirtschaftlich niedriger stehenden Kreisen unseren Schülerschaften nicht fehlte, ein Zuwachs, der unentbehrlich sein dürfte, um eine geldaristokratische Verweichlichung und Versumpfung des deutschen Geisteslebens zu verhüten.

Übrigens, dafs wir von dieser Abschweifung noch einmal zur Schulgymnastik zurückkehren, eine zweite, unabweisliche, aber auch sehr schwierige Aufgabe besteht darin, dafs dabei die Ausartung zum sogenannten Sport abgewehrt werden mufs. Sobald nur einigermafsen Leben und Regsamkeit in diese Gymnastik kommt, tritt auch sofort die Versuchung zum sportmäfsigen Betreiben der Übungen ein. Das liegt in der allgemeinen jugendlichen Neigung zu Übertreibungen und Mafslosigkeiten jeder Art, liegt auch in dem besonderen Reize zum Wetteifer, den diese Bethätigungen einschliefsen, insofern sich bei ihnen Sieg und Überlegenheit in einer den Ehrgeiz stark anregenden Weise augenfällig darstellt. Es sei nur erinnert an die Erfahrungen, die mit dem Rudersport in Deutschland schon gemacht worden sind; neuerdings erwächst uns einige Sorge gleicher Art durch das so rasch in Schwung gekommene Fahrrad, das überhaupt manche Verschiebung in unsere Pädagogik bringen wird, insbesondere in die häusliche Zucht, die sich auf die Unberechenbarkeit und weite Ausdehnung der Nachmittagsausflüge ihrer Schützlinge erst wird einrichten müssen.

Gegen die sportmäfsigen Übertreibungen könnte durch manches wirksame Veto gute Dienste leisten der vielbegehrte Schularzt, dessen ich in diesem Zusammenhange überhaupt mit einem kurzen Worte gedenken möchte. Er ist ja auch eine pädagogische Geldfrage. Nach meiner Überzeugung haben wir Lehrer keinen Anlafs, uns gegen ihn zu sperren und zu zieren. Mir sollte er willkommen sein als mutmafslich guter Berater und Helfer, berufen, uns eine Reihe von Verantwortungen abzunehmen, für die uns das volle Sachverständnis fehlt, und uns Mafsregeln zu empfehlen, deren Anwendung uns die Lehrarbeit erleichtern und ihre gute Wirkung wahrscheinlicher machen wird. Dafür aber ist schon gesorgt, dafs diese medizinischen Bäume nicht in den Himmel wachsen. Wenn die medizinische Wissenschaft erst vom Katheder heruntersteigt, wo sie ideale Forderungen vertreten hat, und in die Praxis des Schullebens zur Mitwirkung eintritt, dann wird sie sich anders schicken lernen, dafür wird schon gesorgt durch die beängstigende Kompliziertheit eines Gymnasialbetriebes moderner Kultur mit ihren zahlreichen einander durchkreuzenden, widersprechenden, nur notdürftig auszugleichenden Forderungen; diese Kompliziertheit schliefst von vornherein einseitige Verfolgung eines einzelnen Interesses, wie eben des ärztlichen, aus und nötigt sofort zu Kompromissen und weitgehenden Zugeständnissen aller Art.

Wir stehen aber aufserdem in unseren Schulzuständen auch unter dem Drucke der Massenhaftigkeit. Und das mag jetzt Gegenstand unserer Betrach-

tung sein, also unsere Frequenzverhältnisse, die Schülerzahl der einzelnen Klassen, die Gesamtschülerzahl der einzelnen Anstalt, die Einrichtung der Parallelklassen. Hier haben wir es offenbar mit einer reinen Geldfrage zu thun, bei diesen Bemessungen hat die Pädagogik so gut wie gar nicht mitgesprochen, die Ökonomie hat entschieden. Für die pädagogische Theorie ist ein Gymnasium von 500—600 oder gar noch mehr Schülern ein Unding, erzieherisch nicht zu übersehen und zu bewältigen, und eine Klasse von 40 Mann trifft dasselbe Verdammungsurteil. Die Maximalzahlen, bei uns in Sachsen 40 für die Unter- und Mittelklassen, 30 für die Oberklassen, anderwärts bekanntlich noch mehr, sind bei der gesetzlichen Feststellung am wenigsten durch pädagogische Erwägung gewonnen worden. Mafsgebend gewesen sind die Überlieferungen des Herkommens, die damals vorhandenen durchschnittlichen Klassenbestände, namentlich auch die bestehenden baulichen und räumlichen Verhältnisse.

Wo bleibt aber bei einer solchen Zahl die Möglichkeit des tieferen Eingehens auf das jugendliche Einzelwesen, die Möglichkeit zu individualisieren, den einzelnen richtig zu fassen nach seiner Natur und Eigenart und seine besonderen Kräfte naturgemäfs zu entwickeln? Wo werden die Originalgenies bleiben, die Übermenschen, bei dem Chorsprechen, bei dem wissenschaftlichen Kompagnieexerzieren in gleichem Schritt und Tritt, bei der geistigen Gleichmacherei, bei der Herrschaft des vorgeschriebenen Pensums und der Nötigung gleichmäfsiger Führung zum Klassenziele — Schablonenmenschen, 'die viel zu vielen', eine Pädagogik, die an das Wort des Herodot erinnert: *φιλέει τὰ ὑπερέχοντα πάντα κολούειν*. An wirklicher, unmittelbarer persönlicher Bethätigung und Bearbeitung kommt ja bei einer solchen Klassenstärke auf den einzelnen von der Lehrstunde nur $1\frac{1}{4}$ Minute, also im ganzen Schuljahre, rund und reichlich gerechnet, nur 25 Stunden.

Aber dürfen wir denn so rechnen und reden? Man sieht längst, dafs das nicht mein Ernst noch meine Meinung ist. Abgethan, völlig abgethan sind für uns als schöne, aber trügerische Träume die einstigen individualistischen Doktrinen von dem Werte und der Vorzüglichkeit der durchgeführten Einzelerziehung, doppelt veraltet sind sie gerade in unserer Zeit, wo die richtige Eingliederung des einzelnen in eine gesellschaftliche und politische Mehrheit als seine wichtigste Bestimmung fürs Leben gilt und dafür schon das Jugendleben in der kleinen Gemeinschaft und Kameradschaft der Schulklasse ernstlich vorbereiten soll. Niemand bezweifelt, dafs die Mehrheitserziehung in der Schule heilsam, ja notwendig ist. Wir bedauern schon mit gutem Grunde einzige Kinder wegen der Isoliertheit ihrer häuslichen Erziehung.

Und so kommen wir bei unserer Frage hinaus auf eine etwas veränderte Anwendung des alten philosophischen Spieles mit dem Haufenbeweise. Zwei, drei, vier, fünf Schüler sind zu wenig, um einen richtigen Gymnasialhaufen, eine Unterrichtsfamilie zu bilden, die auch Mannigfaltigkeit, Leben und Bewegung genug hätte, die die wünschenswerten Unterschiede und Gegensätze der Temperamente böte und die erforderlichen Reibungen, Anregungen, Ablösungen, Gelegenheiten zum Kräftemessen und zum Wettbewerb. Vierzig aber sind wieder zu viel, fünf

unddreifsig auch noch — was wäre die richtige Zahl? Das kommt sehr an auf den Lehrgegenstand fast jeder einzelnen Stunde und auf die für seine Behandlung angezeigte Methode, kommt an auf die jeweilige Mischung der Geister in dem Schülerjahrgang und vor allem auf das Wissen, Können und Wollen des Lehrers.

Und hier birgt sich eine unserer ernstesten und zugleich dankbarsten Aufgaben, die nämlich, unser Beobachtungsvermögen für das besondere Wesen der einzelnen Schüler auszubilden, unsere Teilnahme zu vervielfältigen, unsere Beweglichkeit für den wohlbedachten Wechsel in den Mitteln der pädagogischen Einwirkung zu steigern und unsere Aufopferungsfähigkeit zu erhöhen, dafs wir nicht, wie der Maurer beim ersten Schlage der Feierstunde den schon aufgehobenen Stein fallen läfst, uns auf die äufserliche, pflichtmäfsige Erledigung unseres Lehrpensums beschränken, sondern immer Zeit, Kraft und Neigung übrig behalten, um nach Bedürfnis in stiller Zwiesprache auf den einzelnen Schüler und seine 'knospende Eigenart' einzugehen. Sonst lohnte sich doch nicht, Gymnasiallehrer zu sein, wenn sich der Dienst in der Hauptsache mechanisch abmachen liefse, wenn er nicht solche aufserordentliche Schwierigkeiten hätte und zu ihrer Bewältigung einen feinen Kopf und einen ganzen Mann verlangte. Dadurch wird unser Beruf erst vornehm.

Immerhin aber wird man allerdings, damit man in der angedeuteten Weise wirklich durchkommen und etwas Ordentliches leisten kann, die Ermäfsigung der Maximalzahlen der Klassenfrequenz zu befürworten und anzustreben und einen allmählichen Fortschritt in dieser Richtung als eine wesentliche pädagogische Verbesserung unseres Schulwesens anzusehen haben, und zwar umsomehr, je schwerer auf dem Gymnasium im Vergleiche zu früheren Perioden die Polymathie unserer Zeit lastet, je ängstlicher die Besorgnis darum wird, dafs wir die Jugend überlasten und überreizen könnten, und je mehr sich die Arbeitsteilung zwischen Schule und Haus unwiderstehlich dahin verschiebt, dafs die Schule immer mehr von dem übernehmen soll, was ehedem das Haus zur Belehrung und guten Gewöhnung der Schüler beigetragen hat.

Was aber die andere Frequenzfrage anlangt, die Beanstandung der Doppelschulen mit Parallelen, so mufs ich mich gegen diese Bedenken entschieden ablehnend verhalten. Die Ersparnisse des Systems sind so grofs und so handgreiflich, dafs die pädagogischen Schäden sehr bedeutend sein müfsten, wenn man Teilungen und Auseinanderlegungen ernstlich verlangen und die Erfüllung des Wunsches erwarten wollte. Gewifs, mancherlei besondere Beschwerden und Arbeiten entstehen daraus für den Leiter der Schule, dafür findet er aber in seinem grofsen Kollegium auch viel Kraft, Geschick und Willigkeit zu allerhand Aushülfe und Unterstützung in seiner Verwaltung. Eingeschränkt wird für ihn die Möglichkeit, sich immer vertraut zu machen mit den Verhältnissen der einzelnen Klassen und der einzelnen Schüler, infolgedessen wird die Selbstverantwortung und Selbständigkeit der Lehrer, namentlich der Ordinarien, gröfser, was eher ein Vorteil als ein Nachteil sein dürfte. Im ganzen ist vielleicht die Einheitlichkeit im Schulbetrieb geringer, dafür aber hat die Vergleichung und eine gewisse Konkurrenz zwischen den Parallelen eine anregende

und sonst fruchtbare Wirkung. Der Schwerpunkt unserer Wirksamkeit liegt nicht in der Expedition des Dirigenten und im Konferenzzimmer, sondern in der Klasse. Und für die einzelnen Fälle, wo die große Schülerzahl zu besonderen Umständlichkeiten und Weitläufigkeiten Anlaß geben kann, wie z. B. bei den Reifeprüfungen, hat das Bedürfnis zweckmäßige Vereinfachungen und Arbeitsteilungen schon geschaffen. Das aber halte ich für eine ganz falsche Empfindsamkeit, wenn man sagt, die Angehörigen einer solchen Schule glichen den Passanten großstädtischer Straßen.

Jeder treibt
Sich an dem andern rasch und fremd vorüber
Und fraget nicht nach seinem Schmerz.

So verhält sich auch in einer Schule von 120 Mann der Oberprimaner gegen den Sextaner. Von dem Verkehr der Lehrer untereinander gilt es schlechterdings nicht, höchstens von dem Verhältnis des Lehrers zu solchen Schülergruppen, mit denen er im Unterrichte gar nicht in Berührung kommt, und das wird sich wohl noch verschmerzen lassen.

Wenn aber aus den Kreisen unserer Berufsgenossen manchmal teilnehmende Äußerungen darüber laut werden, daß doch den schwer überlasteten Rektoren der Doppelgymnasien durch Teilung der Anstalt ihr Dasein erleichtert werden möchte, so sollte man doch lieber die Engelsmaske des christlichen Mitleids nicht aufsetzen, sondern frei das ehrliche Menschenantlitz zeigen, auf dem der erklärliche und nicht unberechtigte Wunsch zu lesen ist: es möchte die Zahl der bevorzugten Stellen vermehrt werden. Dieser Wunsch könnte aber annähernd auch durch andere Behandlung und besondere Hervorhebung der Konrektorate derartiger Schulen befriedigt werden, wozu auch eher Aussicht ist als zu der anderen Veränderung. Übrigens will ich das auszusprechen nicht unterlassen: regelmäßige dreifache Parallelen in Gymnasien — schon die sogenannten fliegenden dritten Parallelen sind sehr beschwerlich — würden mir als eine ungebührliche Steigerung des genug gespannten Zustandes erscheinen.

Jetzt habe ich nach meinem Plane zu guter Letzt noch eine Geldfrage zu berühren, diejenige, die im Haushalte unserer Schulen als der weitaus größte Ausgabeposten erscheint, das sind die Besoldungen der Lehrer. Nun werden mir meine Zuhörer hoffentlich so viel guten Geschmack und elementaren Takt von vornherein zugetraut haben, daß keiner von ihnen gefürchtet hat, ich könnte mein Thema und ihre Geduld mißbrauchen zu einer querela de miseriis paedagogorum inprimisque de salarii angustiis oder ihnen lockende Bilder vorgaukeln wollen von einer nahen goldenen Zeit wunschlosen Lehrerlebens der vollen und dauernden materiellen Befriedigung. Ich könnte mir nichts Überflüssigeres denken, als wenn ein Schulmann des Gymnasiums vor einer hochansehnlichen Versammlung von Schulmännern gleichen Standes des Breiteren beweisen wollte die pädagogische Bedeutung auskömmlicher Gymnasiallehrergehalte, solcher also, die verstimmende Vergleiche mit wesentlich günstiger gestellten Berufsarten derselben Bildung und derselben sozialen Stellung ausschließen, die den abhärmenden und frühzeitiges Erlahmen verursachenden Familien-

sorgen steuern, die das Begehren und Suchen nach physisch und leicht auch moralisch ungesundem Nebenerwerb verwerflich und verhütbar machen, die die Heiterkeit im Gemüte, sonnige Stimmung und unbefangene Hingabe an den Beruf zwar nicht erzeugen — das kann das Geld niemals leisten — aber begünstigen, die es schliefslich erleichtern, eine dem Amte unmittelbar förderliche und seiner würdige soziale Stellung zu gewinnen und zu behaupten Ich gedenke die Eule nicht nach Athen zu tragen, dafs ich in diesen Beweis einträte. Ich bin, was nichts Auffälliges haben wird, was selbstverständlich und natürlich ist, ich bin für reichliche Gehalte, so reichlich, wie sie nach unseren öffentlichen Verhältnissen nur zu haben sind, ich bin auch für eifriges Bemühen um Verbesserungen, wo es in dieser Beziehung sichtlich noch fehlt, nur nicht für unfruchtbares und unwürdiges Gewinsel und Gezeter Ich bin aber auch für reichliche Arbeit in unserem Amte Wenn sich jemand ein artiges Standesmosaik zusammensetzt, für das er sich die Bestandteile aus aller Herren Ländern holt, aus Rufsland die höchsten Ehren für den Gymnasiallehrer, aus Nordamerika die höchsten Gehalte, aus Frankreich die wenigsten Unterrichtsstunden, aus Schweden die längsten Ferien, aus der Schweiz die gröfste Freiheit gegenüber den Vorgesetzten, so halte ich das für Scherz und Spiel, geeignet bei einer Maibowle angestellt zu werden, im Ernste scheint es mir deutsche Weise und echt national zu sein, wenn man, bei hoher Schätzung des geistigen und sittlichen Wertes unserer Wirksamkeit und bei einer dem entsprechenden Honorierung in beiden Bedeutungen des Wortes, eine tüchtige und fleifsige Arbeitsleistung verlangt und erwartet. Dafs diese darum nicht wie das Ziegelstreichen und als Stückarbeit bemessen zu werden, nicht zu bestehen braucht in der grofsen Zahl der Lehrstunden und der Korrekturen, sondern dafs dabei ein Rechnungsfaktor sein mufs die Vertiefung, Verfeinerung und freiwillige Erweiterung der Arbeitsleistung, das habe ich vorhin schon angedeutet, aber das mufs auch ernst und ehrlich und wirklich gemacht werden, es darf nicht Spiegelfechterei und Rederei sein:

Wer's nicht edel und nobel treibt,
Lieber weit von dem Handwerk bleibt.

Ich bin am Schlusse Ein lieber Freund, der als geistreicher Naturalist des Gymnasialdienstes von der zünftigen Pädagogik wenig weifs und wissen will, sagte mir einmal, als er einen pädagogischen Vortrag hatte anhören müssen das Charakteristische pädagogischer Erörterungen ist doch, dafs nichts dabei herauskommt. Den gleichen Gedanken werden meine Zuhörer nach diesem Vortrage gehabt haben Damit aber hat er in gewissem Sinne seinen Zweck erreicht. Denn meine Betrachtungen haben etwas dazu beitragen wollen, die Überzeugung zu befestigen, dafs unser Gymnasialwesen, verbesserungsbedürftig zwar und verbesserungsfähig immer, doch nicht grundstürzende Veränderungen nötig hat, sondern nur ruhige, organische Weiterentwickelung und Ausbildung, und dafs der pruritus reformandi und das studium novarum rerum uns besser nicht heimsuchten und in der ernst gemeinten Arbeit störten.

ZUR BEHANDLUNG VON SCHILLERS KULTURHISTORISCHER LYRIK IM UNTERRICHT.

(Schluſs.)

Von Paul Dörwald

II

Der bisher von uns gewürdigte Gedankenkreis des Dichters bewegte sich um die Vorstellung von der aus dem Naturzustande zu höheren Daseinsformen in der Kultur emporgestiegenen Menschheit. Der Gedanke dieser fortschreitenden Entwickelung war für den Menschen beglückend und vermochte ihn mit höchstem Stolze zu erfüllen, dieses Gefühl der Freude klang uns besonders aus dem Jubelliede 'Das Eleusische Fest' entgegen. Unter dem Einflusse Rousseaus, der die bestehende Gesellschaft und die menschliche Kultur für grundverderbt erklärte und den Mahnruf erschallen liefs, zur Natur zurückzukehren, da diese Rückkehr allein Rettung verbürge aus der Verderbnis der Kultur, tritt uns nun auch bei Schiller ein feindlicher Gegensatz der beiden Begriffe Natur und Kultur entgegen, erscheint die Kultur als ein Gegenstand unserer Abneigung, die Natur als ein Gegenstand unserer Zuneigung. Freilich werden wir gleichfalls beobachten, daſs die Lehre des radikalen Franzosen nicht den unbedingten Beifall des deutschen Dichters fand, daſs der dort hervortretende Miſsklang in seinem Gemüt zu einer versöhnenden Harmonie wurde. Ausführlich hat Schiller — unter litterarischen Gesichtspunkten — sich über das Verhältnis von Natur und Kultur zueinander in der Schrift ausgesprochen, welche zugleich eine Analyse seiner eigenen Kunst gegenüber der Goethischen Dichtung darstellt, in der Abhandlung Über naive und sentimentalische Dichtung. Da diese nicht nur für das tiefere Verständnis der Klopstockschen, Hallerschen und Kleistschen Poesie unentbehrlich ist[1]), sondern auch sonst eine Reihe für den Schüler auſserordentlich wertvoller Gedanken enthält, so ist ihre Lektüre schon aus diesen Gründen im Unterricht wünschenswert, da aber auch die Erklärung des Spazierganges und anderer lyrischer Dichtungen Schillers auf sie zurückgreifen muſs, so wollen wir hier auf ihren Gedankengang ausführlicher eingehen, selbstverständlich nur soweit unser Thema das fordert.

Der Dichter geht von der Beobachtung aus, daſs wir an der Natur bloſs darum, weil sie Natur ist, d. h. Existenz nach eigenen und unabhängigen Gesetzen, eine Freude empfinden, die nicht ästhetischer Art sein kann, sondern als ein moralisches Wohlgefallen zu verstehen ist. Denn dieses Interesse wird uns durch eine Idee vermittelt, nämlich durch den Gedanken, daſs diese Gegenstände der reinen Natur das sind, was wir selbst einst waren, und zugleich, was wir einst werden sollen. Auch wir waren Natur und die Kultur soll uns

[1]) Vgl. des Verf. Abhdl. im 'Gymnasium', XIII Sp. 273 ff.

auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit, d. h. mittels unserer vernünftig gebrauchten Freiheit, zur Natur zurückführen. So stellt die Natur zugleich unsere verlorene Kindheit dar, die uns ewig das Teuerste bleibt, erfüllt uns also mit Wehmut, zugleich aber zeigt sie uns auch unsere höchste Vollendung 'im Ideale' und versetzt uns damit in eine erhabene (weil das Ziel unerreichbar ist) Rührung. Erinnern wir uns hier der Abhandlung 'Was heifst u. s. w. Universalgeschichte?', so fällt uns eine bedeutsame Abweichung von der dort gegebenen Gedankenentwickelung auf: dort verglich Schiller die auf verschiedenen Entwickelungsstufen stehenden Völker mit Kindern verschiedenen Alters, die 'durch ihr Beispiel dem Erwachsenen in Erinnerung bringen, was er vormals gewesen und wovon er ausgegangen ist', dort erschien also der Naturzustand als ein glücklicherweise überwundenes Alter der Menschheit. Schon im Eleusischen Feste aber fanden wir einen Anklang an den Gedanken, dafs der Mensch ursprünglich ihm eigene Güter, der Gottheit Bild, verloren habe. Hier wird der Verlust des ursprünglichen Zustandes, der 'Natur' beklagt, die Rückkehr zu ihr als das Ziel, als das Ideal hingestellt. Doch zurück zu unserem Gedankengange! Die Vollkommenheit der reinen Natur ist nicht ihr Verdienst, sie vermag also wohl unser Muster zu sein, aber nicht uns zu beschämen. Das Ideal kann nur dann in Erscheinung treten, wenn der Wille das Gesetz der Notwendigkeit frei befolgt. Als poetischen Beleg dieses Gedankens ziehen wir das Distichon 'Das Höchste' heran:

> Suchst du das Höchste, das Beste: die Pflanze kann es dich lehren.
> Was sie willenlos ist, sei du es wollend — das ist's!

Dieselbe moralische Wirkung wie die leblose Natur übt auch die noch nicht zur 'Unnatur' gewordene menschliche Natur aus, nämlich bei Kindern und kindlichen Völkern. Wir sehen aus der Beschränktheit unseres Zustandes, welcher von der Bestimmung, die wir einmal erlangt haben, unzertrennlich ist, zu der grenzenlosen Bestimmbarkeit in dem Kinde und zugleich zu seiner reinen Unschuld empor: in dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung dargestellt, in uns die Erfüllung, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt. Wir verweisen auch hierzu auf Schillersche Distichen:

Das Kind in der Wiege.

> Glücklicher Säugling, dir ist ein unendlicher Raum noch die Wiege;
> Werde Mann, und dir wird eng die unendliche Welt.

und

Menschliches Wirken.

> An dem Eingang der Bahn liegt die Unendlichkeit offen,
> Doch mit dem engsten Kreis hörst der Weiseste auf.

So ist das Kind eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen. Indem nun die kindische Einfalt wohl unser überlegenes Lächeln erregt, weil sie dem Verstande eine Blöfse giebt, die kindliche Einfalt aber uns mit Wehmut und erhabener Rührung erfüllt, entsteht die ganz eigene Erscheinung des gemischten Gefühls, welches das Naive der Denkart in uns erregt. Also zu dem theoretischen Unvermögen gesellt sich im Kinde eine praktische Überlegenheit, ein Herz voll Unschuld und Wahrheit

es gehört zum Begriff des Naiven (= nativus, 'natürlich'), dafs die Natur über die Kunst den Sieg davontrage. Je nachdem dies ohne oder wider Wissen und Willen der Person oder mit völligem Bewufstsein derselben geschieht, entsteht das Naive der Überraschung oder das Naive der Gesinnung, ein Unterschied, auf den wir hier nicht eingehen können. Stets aber mufs die Natur Recht, die Kunst — d. h. der Zustand in der Kultur — Unrecht haben.

Der nun folgende Abschnitt über die Naivetät des Genies, der in Verbindung mit den beiden Gedichten 'Das Glück' und 'Der Genius' zu behandeln ist, mufs von uns übergangen werden. Bedeutsamer für unser Thema ist die weitere Entwickelung der Gedanken unserer Abhandlung.

Naiv nennen wir nicht blofs das Kind und den Erwachsenen mit kindlicher Gesinnung, wir leihen auch der leblosen Natur, dem Vernunftlosen vermöge unserer poetisierenden Einbildungskraft den Charakter des Naiven. Stellen wir der nach ewigen, immer gleichen Gesetzen bestehenden Natur die von uns Menschen im Kulturzustande mittels unserer unvernünftig gebrauchten Freiheit geschaffene Unnatur gegenüber, so sind wir geneigt, das Prärogativ unserer Vernunft für einen Fluch zu halten. 'Wir sehen in der unvernünftigen Natur nur eine glücklichere Schwester, die in dem mütterlichen Hause zurückblieb, aus welchem wir im Übermut unserer Freiheit in die Fremde stürmten.' So ergreift uns denn im 'Auslande der Kunst' die Sehnsucht nach der Natur, nach dem Glücke ihrer Unschuld, das wir längst eingebüfst haben. Schiller scheidet nun ein Doppeltes, das wir in der Kultur verloren haben, die Glückseligkeit und die Vollkommenheit der Natur. Nicht über die Übel der ihn umgebenden Kulturwelt wird der sittliche Mensch klagen, nicht über die Erschwerung des Lebens und die Ungleichheit der Konditionen, nicht über den Druck der Verhältnisse, die Unsicherheit des Besitzes, über Undank, Unterdrückung, Verfolgung; mit freier Resignation soll er sich diesen Übeln unterwerfen. Wohl aber wird er über das Böse, welches die Kultur erzeugt hat, klagen, über ihre moralische Willkür und Verkehrtheit, doch nicht mit schlaffen Thränen, sondern indem er sich mit moralischer Kraft von ihren Befleckungen rein, von ihrer Knechtschaft frei erhält. So sollen wir uns über die verlorene Glückseligkeit der Natur zu trösten wissen, sie würde uns doch blofs auf einen Zustand weisen, der längst hinter uns liegen mufs, mit den Schäden der Kultur würden wir zugleich ihre menschenwürdigen Segnungen aufgeben. Wohl aber soll es uns verlangen nach der Vollkommenheit der Natur. Wenn wir sie wieder zu gewinnen vermögen und sie mit unserem eigenen Prärogative verbinden, entsteht das 'Göttliche.' So ist die Natur für den moralischen Menschen die Idylle, in welche er sich flüchten soll aus den Verirrungen der Kunst und in welcher er sich immer wieder finden soll, an welcher er die Flamme des Ideals immer von neuem entzünden und anfachen kann.

So ist die Wirkung der naiven Natur auf das Menschenherz dahin bestimmt, dafs sie es mit Trauer erfüllt über die Unschuld, die es verloren hat, und mit der Sehnsucht nach der moralischen Vollkommenheit, die als das Ideal zu erstreben ist. Diesen Gedanken wendet Schiller jetzt auf die Dichtung an.

In der Litteratur der alten Griechen ist von einem solchen sentimentalischen Interesse an der Natur nichts zu spüren — trotz der Schönheit der sie umgebenden Natur, der Grund für diese an sich auffällige Erscheinung ist darin zu suchen, daſs dies Volk im ganzen noch in einem naturgemäſsen Zustande lebte, in seiner Naturgemäſsheit im geraden Gegensatze zu der Naturverderbtheit unserer Zustände, Sitten und Anschauungen Homer wird den Schüler die Richtigkeit dieser geschichtlichen Auffassung bestätigen er denke nicht sowohl an die Natürlichkeit der Kleidung und Lebensweise der homerischen Menschen, als an die Wahrhaftigkeit und Offenheit in den Äuſserungen ihrer Gefühle und Wünsche, an die Natürlichkeit ihrer ethischen und religiösen Anschauungen. Die Naivetät der Dichtung zeigt Schiller an einer Stelle aus der Ilias (VI 234 ff), welcher er als Beispiel der modernen Behandlung eines gleichen Themas eine Stelle aus Ariosts Rasendem Roland gegenüberstellt. Während der naive antike Dichter selbst Natur ist, ihm die naturgemäſse Auffassung der Verhältnisse selbstverständlich ist, während er natürlich empfindet, empfindet der sentimentalische Dichter das Natürliche als ein ihm innerlich fremdes Objekt. So entsteht der Unterschied der naiven und der sentimentalischen Dichtung Schon die entartete Kulturwelt der Römer hatte ihren sentimentalischen Dichter in Horaz, dem 'wahren Stifter der sentimentalischen Dichtungsart' er preist die ruhige Glückseligkeit seines Tibur und ruft die Römer zur Natürlichkeit und Einfachheit der Sitten der Vorzeit zurück Andererseits fehlt es auch der Neuzeit nicht an naiven Dichtern, wie denn Shakespeare durch seine scheinbare Kälte und Unempfindlichkeit — man denke an die Narrenscene im König Lear — anfangs geradezu abstöſst. Doch im allgemeinen wird der Dichter, wenn er in keinem naiven Zeitalter mehr lebt, sentimentalisch sein müssen Denn 'die Dichter sind überall, schon ihrem Begriffe nach' als Hüter der höchsten Güter der Menschheit, 'die Bewahrer der Natur' Sie werden, wo sie schon den zerstörenden Einfluſs willkürlicher und künstlicher Formen erfahren, d. h. in der Unnatur der Kulturwelt leben, als Zeugen und Rächer der Natur auftreten. Poetische Gestaltung hat dieser Gedanke von dem Berufe der Dichtkunst gefunden in Schillers 'Macht des Gesanges'. Man vgl besonders die letzte Strophe

> Und wie nach hoffnungslosem Sehnen,
> Nach langer Trennung bittrem Schmerz
> Ein Kind mit heiſsen Reuethränen
> Sich stürzt an seiner Mutter Herz
> So führt zu seiner Jugend Hütten,
> Zu seiner Unschuld reinem Glück
> Vom fernen Ausland fremder Sitten
> Den Flüchtling der Gesang zurück,
> In der Natur getreuen Armen
> Von kalten Regeln zu erwarmen

So 'ist der Dichter entweder Natur oder er wird sie suchen, jenes macht den naiven, dieses den sentimentalischen Dichter' Zur Natur d h zu ihrer Einfalt, Wahrhaftigkeit und Notwendigkeit zieht ihn ein übermächtiger moralischer Trieb immer wieder hin, sie ist noch jetzt die einzige Flamme, an der

sich der Dichtergeist nährt. Im Zustande natürlicher Einfalt, wo der Mensch noch als harmonische Einheit von Sinnlichkeit und Vernunft wirkt, wo also das Ganze seiner Natur sich in der Wirklichkeit vollständig ausdrückt, macht auch die Nachahmung des Wirklichen den Dichter aus, im Zustande der Kultur dagegen, wo jenes harmonische Zusammenwirken nur noch in der Idee besteht, macht ihn die Darstellung des Ideals aus. So rühren uns die naiven Dichter durch Natur und durch sinnliche Wahrheit, die sentimentalischen durch Ideen. Die Stärke jener besteht also in der Behandlung des sinnlich Darstellbaren, die Stärke dieser in dem Ideenreichtum.

Der sentimentalische Dichter reflektiert über den Eindruck, den die Gegenstände auf ihn machen. Indem er sie auf seine Idee bezieht, hat er es immer mit zwei streitenden Vorstellungen und Empfindungen zu thun, nämlich mit der Wirklichkeit als Grenze und mit seiner Idee als dem Unendlichen. Je nachdem nun die Darstellung des Wirklichen oder des Ideals überwiegt, entsteht die satirische oder die elegische Dichtungsweise (richtiger: vorherrschende Empfindungsart). Die satirische Dichtung will die Abneigung gegen die mit dem Ideal streitende Wirklichkeit, die elegische die Zuneigung für das von der Wirklichkeit weit entfernte Ideal erwecken.

Die Satire gliedert sich in die strafende oder pathetische und die scherzhafte Satire, die erstere muſs erhaben, die letztere schön sein. Den Charakter jener tragen von Prosawerken die von den Schülern gelesenen Annalen des Tacitus, die den Widerwillen gegen die Cäsarenherrschaft in Rom wecken sollen, pathetisch satirisch ist die Tragödie überhaupt. Anstatt hier auf das Wesen der tragischen Kunst einzugehen, werden wir im Zusammenhang mit dem Gedankengange des Dichters seine Jugenddramen besprechen. Denn wenn auch jede Tragödie an sich die menschlichen Leidenschaften in 'satirischer Empfindungsweise' bekämpft, so gewährt uns doch der Hinweis auf die drei Jugenddramen Schillers den Vorteil, daſs wir den Dichter in ihnen gegen die allgemeinen Schäden einer verderbten Kultur kämpfen, zugleich aber auch ihn sich gegen die Unnatur richten sehen, welche besonders in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts hervortrat und welche uns noch in der innern Entwickelung des Dichters selbst den Punkt zeigt, wo uns sein sentimentalischer Dichtercharakter so recht verständlich wird. Namentlich ein Blick auf die Räuber wird lohnend sein. Sogleich das erste Wort des Räubers Karl Moor, der als Rächer der Natur an der menschlichen Gesellschaft auftritt, ist der Ausdruck des Ekels vor dem 'tintenklecksenden Säkulum', vor dem kraftlosen, innerlich hohlen Zeitalter, welches vor unfruchtbarer wissenschaftlicher Beschäftigung selbst zu keiner That sich aufschwingen kann. 'Die gesunde Natur wird mit abgeschmackten Konventionen verrammelt', niedrige Schmeichelei auf der einen, Brutalität auf der andern Seite, heuchlerische Freundlichkeit bei Haſs und Neid, Scheinheiligkeit und Grausamkeit werden dem Zeitalter als seine Sünden vorgehalten. Der Landjunker, der seine Bauern wie das Vieh abschindet, der Schurke mit goldenen Borten, der das Gesetz falschmünzt und das Auge der Gerechtigkeit übersilbert, der reiche Graf, der

einen Prozeſs von einer Million durch die Kniffe seines Advokaten durchgesetzt hat, der Minister, der sich aus dem Pöbelstaub zum ersten Günstling des Fürsten emporgeschmeichelt hat, dem der Fall seines Nachbarn seiner Hoheit Schemel war und den Thränen der Waisen aufhoben, der Finanzrat, der Ehrenstellen und Ämter an die Meistbietenden verkauft und den trauernden Patrioten von seiner Thür stöſst, der Pfaffe endlich, der auf offener Kanzel weint, daſs die Inquisition so in Zerfall komme — sie alle sind typische Gestalten einer zur Unnatur gewordenen Kultur. Man vergleiche weiter die strafenden Worte Karl Moors gegen das Pharisäertum innerhalb der menschlichen Gesellschaft (ebenfalls II, 3). Aber auch Kabale und Liebe bietet Stoff genug. Der verderbte Hof (vgl. bes. II, 2), der Präsident Walter, der Hofmarschall Kalb, dagegen der gedrückte Bürgerstand, dessen trefflicher Vertreter der Musikus Müller ist, der Kampf Ferdinands gegen 'die Mode', gegen die unnatürlichen Schranken, welche die Menschen trennen — das alles wird auch zur Erklärung des 'Spazierganges' heranzuziehen sein.

Während die pathetische Satire das Herz ergreifen und rühren will, wendet sich die komische Satire an den Verstand, vor dessen Forum sie die Verkehrtheiten der Menschen und der Verhältnisse verspottet. In ihren Kreis fällt die Komödie. Aus dem deutschen Unterricht wird da dem Schüler einzelnes von Hans Sachs bekannt sein, der 'schwankweis seine Sach fürträgt', etwa das Narrenschneiden, aber auſser den Komödien auch seine lehrhaften Erzählungen, ferner Sebastian Brants Narrenschiff, in welchem ähnlich wie in dem Narrenschneiden, doch weit umfassender, die Narrheiten der Menschen der Lächerlichkeit preisgegeben werden. Aus der römischen Litteratur ist wieder Horaz heranzuziehen, der die menschlichen Schwächen und Gebrechen in den Satiren scherzhaft behandelt und seine Zeitgenossen wie in einem Spiegel ihre Verkehrtheiten schauen läſst, um sie zu heilsamer Selbsterkenntnis und Besserung zu rufen. Übrigens darf auch bei der scherzhaften Satire hinter dem Spott nur das Ideal stehen, Spöttereien, die des sittlichen Ernstes entbehren, können uns vielleicht belustigen, aber niemals rühren.

Die andere sentimentalische Dichtungsgattung ist die elegische. Sie will der Wirklichkeit gegenüber Zuneigung zur 'Natur' erwecken und zwar entweder die Trauer um ihren Verlust und um die Unerreichbarkeit des Ideals in uns hervorrufen oder Freude an der Natur gegenüber der Kultur und am Ideal. So entstehen wieder zwei Unterarten, die Elegie im engern Sinn und das Idyll. Die Elegie — diese Benennung hat nichts gemein mit der in der Geschichte der Dichtkunst sonst gebräuchlichen Bezeichnung, die von der distichischen Form hergenommen ist — will unser Herz mit Trauer erfüllen um den Verlust der Vollkommenheit und der Harmonie, welche die Menschen einst besessen haben und welche nun das Ziel ihres Strebens bilden müssen, aber nicht etwa um die verlorene Glückseligkeit (darüber vgl. schon oben[1]). Daher spricht der Dichter beispielsweise den Ovidischen Klagegesängen den poetischen Wert ab. Der Inhalt dieser Klage darf nur ein idealistischer sein, der Dichter sucht die Natur, aber als eine Idee und in einer Vollkommenheit,

in der sie nie existiert hat, wenngleich er sie als etwas Dagewesenes und nun Verlorenes beweint.

Indem wir die jetzt folgende Analyse der Hallerschen, Kleistschen und Klopstockschen Dichtungen in diesem Gedankenzusammenhange beiseite lassen, wenden wir uns derjenigen Dichtung Schillers zu, in welcher er selbst das Muster einer Elegie geschaffen und welche ursprünglich auch die Überschrift 'Elegie' trug, dem Spaziergange. Dieses Gedicht behandelt das Verhältnis von Natur und Kultur durchaus in dem von uns aus der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung entwickelten Sinne, und nur im Zusammenhange mit ihr werden wir das Gedicht richtig verstehen können. Wir werden auch bei seiner Besprechung, wie oben bei der des Eleusischen Festes, von einer aesthetischen Würdigung im einzelnen absehen und es nur als ein Denkmal der kulturhistorischen Dichtung Schillers zu begreifen suchen.

Der Dichter führt uns in den ersten (36) Versen durch die in lieblicher Schönheit (v. 1—18) uns umfangende Natur, darauf zu einem Landschaftsbilde voller Erhabenheit (v. 29—36), vermittelt wird der Übergang aus der anmutigen Landschaft in die erhabene durch das Walddunkel, welches den Wanderer auf eine Weile in sich aufnimmt (v. 19—28). Mit v. 37 tritt in die bisher noch keinerlei Spur der menschlichen Kultur (doch v. 36 der 'geländerte Steg'!) verratende Natur der Mensch, der ihre Gaben und Segnungen nutzende Mensch. Diese erste Kulturthätigkeit des Menschen steht noch in völligem Einklang mit der Natur. Das prangende Thal rühmt den fröhlichen Fleiß des Landmanns, die Linien, welche sein Eigentum scheiden, hat Demeter in die Fluren gewirkt, freundlich erscheint diese Schrift des Gesetzes, des menschenerhaltenden Gottes, 'seit aus der ehernen Welt fliehend die Liebe verschwand' (v. 42). Wie die letzten Worte an die Vier Weltalter erinnern, so ist der bisher uns entgegentretende Gedankenkreis durchaus der des Eleusischen Festes. Auch im folgenden ist diese Übereinstimmung noch zu beobachten. Es erscheinen die Länder verknüpfende Straße, die auch 'den Menschen zum Menschen gesellt', und der von Flößen belebte Strom. Auch 'der Herden Geläut' und die 'munteren Dörfer' sind noch ein Geschenk der Demeter. Der Mensch selbst wohnt noch nachbarlich mit dem Acker zusammen, 'seine Felder umruh'n friedlich sein ländliches Dach', in diesem kühnen Ausdrucke malt der Dichter uns das Dasein des auf der ersten Kulturstufe stehenden, noch im Naturzustand lebenden Menschen. In innigem Verkehr mit der Natur lebt dies 'glückliche Volk der Gefilde', das 'noch nicht zur Freiheit erwacht ist' d. h. das sich durch seine Freiheit noch nicht hat losreißen lassen von dem engen Zusammenhange mit der umgebenden Natur. Noch beschränkt der Ernten ruhiger Kreislauf seine Wünsche, noch windet sein Leben sich wie sein Tagwerk ab oder, wie es im Eleusischen Fest hieß, noch besteht der 'Bund mit der frommen Erde', 'seinem mütterlichen Grund'. Mit v. 39 ändert sich das Bild. Ein fremder Geist verbreitet sich über 'die fremdere Flur'. Die Natur erscheint schon nicht mehr in ihrem ursprünglichen Zustande, der Geist des Menschen beginnt ihr seinen Stempel aufzudrücken. Der 'Pappeln stolze Geschlechter' künden den

'Herrn' an, der die Natur sich dienstbar macht. Jetzt 'wird alles Regel und alles Wahl und alles Bedeutung'. Wir gelangen in die 'türmende Stadt'. Des Waldes Faune sind in die Wildnis verstofsen, und der Stein, der bisher reine Natur war, gewinnt, den Kulturzwecken der Menschen dienstbar gemacht, eine tiefere Bedeutung, ein 'höheres Leben'. Die folgende Schilderung des Zusammenlebens der Menschen in der Stadt reicht noch nicht wesentlich über den Gedankenkreis des Eleusischen Festes hinaus. Freilich gewährt das Städteleben in unserem Gedicht ein etwas anderes Bild als dort. Das enge Zusammenleben erzeugt eine schnelle, wetteifernde Entwickelung aller menschlichen Kräfte. Doch 'Gröfseres — als ihr Streit — wirket ihr Bund'. Mächtig belebt alle das Gefühl der Zusammengehörigkeit, alle stehen ein für einander, für das Vaterland, für seine Eigenart, für 'der Ahnen Gesetze'. Ein gewaltiger Hebel für den Vaterlandsgedanken ist die gemeinsame Geschichte, deren Zeugen und Helden noch jetzt einen Gegenstand pietätvoller Verehrung bilden. So blühen denn in diesem städtischen und staatlichen Gemeinwesen bald alle Zweige der Kultur, zunächst der materiellen. Genannt werden die Schmiedekunst, der Schiffsbau, der Wein- und Ölbau, die Rinderzucht — alle diese Triebe einer sich entwickelnden Kultur haben noch ihre Wurzel im Ackerbau, sie sind mit Ausnahme des letztgenannten auch im Eleusischen Fest aufgezählt. Dasselbe gilt von der Städtegründung, die hier der Cybele zugeschrieben wird. 'Heilige Steine' richtet sie auf, denn die höchsten Güter der Menschheit, 'Sitte und Kunst' haben sich von hier aus über die noch unkultivierten Länder verbreitet. Dafs an dieser Stelle wie im folgenden dem Dichter die griechische Geschichte mit ihrer staunenswerten Kolonisation der Küsten des Mittelmeeres und mit ihren Ruhmesthaten gegen die Perser vorschwebt, wird der Schüler ohne Hilfe finden. Die folgenden Bilder zeichnen das geordnete friedliche Bürgerleben, aber auch den ruhmreichen Kampf für die Güter des Friedens. Ist dieser erstritten, so können alle Gewerbe gedeihen. Der Schiffsbau, die Bearbeitung des Steins, der Bergbau, die Schmiedekunst, die Weberei blühen jetzt mächtig empor. Die Flotte trägt die Erzeugnisse des heimischen Fleifses in ferne Länder und der Grofshandel führt die 'Ernten der Erde', der fernsten Weltteile der Heimat zu. Soweit (v. 120) reicht die Schilderung der Entwickelung von Industrie und Handel in der mächtig aufstrebenden Kulturwelt. Auf dieser materiellen Grundlage, welche Wohlstand und Reichtum schafft, kann nun auch die Pflege der idealen Güter eine Stätte finden. 'Da gebiert das Glück dem Talente die göttlichen Kinder', das Glück, hier doch wohl der gesicherte Wohlstand, wird die Mutter, der schöpferische Genius der Vater der 'göttlichen Kinder' genannt, der 'Künste der Lust', der schönen Künste, deren Endzweck das Vergnügen ist, die nun in der Luft der politischen Freiheit herrlich gedeihen. Die Baukunst und die Bildhauerei werden unter ihnen besonders hervorgehoben, für sie giebt noch die Antike die Bilder her. Aber auch der Brückenbau findet unter den Künsten seine Stelle. Zu den Künsten treten bald die Wissenschaften, die Mathematik, die Physik, die Chemie, aufser den Naturwissenschaften auch die Geisteswissenschaften, die Philosophie. Was

der ernste Gelehrte ersonnen, vermittelt die Erfindung der Buchdruckerkunst der ganzen Nachwelt. Da ist an die Stelle des düsteren Aberglaubens, des 'düster gebundenen Sinnes' das helle Licht der Erkenntnis der Wahrheit getreten.

Soweit (bis v. 139) verfolgt der Dichter die Segnungen des aus dem Zusammenleben mit der Natur zu immer idealerer Höhe sich erhebenden Kulturlebens und er möchte den Menschen, der 'seine Fesseln zerbrochen' hat, glücklich preisen, wenn nicht eben dieselbe Vernunft und Freiheit, welche ihn auf eine so stolze Höhe geführt hat, ihn zugleich in einen feindlichen Gegensatz zu der Natur gebracht, ihn zur Unnatur geführt hätte. Mit den Fesseln der Furcht, die er gesprengt, hat der Mensch auch die Zügel der Scham zerrissen. Denn mit der Vernunft ruft auch die wilde Begierde nach Freiheit und lüstern ringen sie sich los von der 'heil'gen Natur'. Da reifsen im Sturm der Leidenschaften die Anker, die ihn warnend am Ufer hielten, der Nachen treibt 'hoch auf der Fluten Gebirg'. Keinen Anker, keinen Mast, keinen leuchtenden Stern giebt's da mehr für ihn. Oder ohne Bild: Religion und Gewissen, Treue und Glauben sind dahin, an ihre Stelle sind Lug und Trug, Verstellung und Heuchelei getreten, selbst die heiligsten menschlichen Gefühle sind entweiht. Das nötige Material für die Erklärung dieser Stelle des Gedichts geben aufser der Zeitgeschichte des vorigen Jahrhunderts die schon oben in dieser Hinsicht besprochenen Jugenddramen des Dichters. Wenn schon v. 162 und die dann folgende Schilderung des Zusammenbruches der menschlichen Gesellschaftsordnung ihre Züge der grofsen französischen Revolution entlehnt, so ist über diese geschichtlichen Bilder nicht anders zu urteilen als über die in den früheren Abschnitten der Dichtung uns begegnenden Beziehungen auf die griechische Vorzeit, der Gedanke an die thatsächliche Entwickelung der Völkergeschichte liegt dem Dichter vergleichsweise fern, dieser will lediglich die folgerichtige Entwickelung der Menschheit durch die einzelnen Kulturstufen bis zur völligen Verderbnis in der Unkultur zeichnen. Der allgemeine Zusammensturz kann in diesem Zusammenhange nur die Rache der Natur an der Kunst, der Kultur, bedeuten. Darum ist auch die Frage abzuweisen, was denn nun an die Stelle der menschlichen Gemeinschaftsordnung, die sich überlebt hat, treten solle, ob etwa das Chaos, oder ob der gleiche Gang der Entwickelung sich erneuere. Das richtige Verständnis der Dichtung lehren v. 171 f.: 'O so öffnet euch, Mauern, und gebt den Gefangenen ledig! Zu der verlassenen Flur kehr' er gerettet zurück!', die nicht etwa Beziehung auf das unmittelbar Vorhergehende enthalten, denn die 'Mauern' können natürlich nicht diejenigen der eingeäscherten Stadt sein. Vielmehr ruft der Dichter die Menschheit aus der Verderbnis der Kultur zur 'Natur', d. h. im Sinne der Dichtung zu der verlassenen Einfalt und Reinheit eines unverdorbenen moralischen Zustandes zurück. An die Klage über die allgemeine Entartung des Kulturlebens schliefst sich ganz von selbst die flehentliche Mahnung umzukehren, so lange es noch Zeit ist. Wertvoll für die Erklärung dieses Teiles des Gedichts ist auch ein Hinweis auf das Chorlied in der Braut von Messina (IV, 7): 'Wohl dem, selig mufs ich ihn preisen' — 'Auf den Bergen ist Freiheit'. Wir wenden uns nun dem Schlufs des Gedichts zu.

Der Wanderer sieht sich plötzlich fern von 'jeglicher Spur menschlicher Hände' in öder Wildnis, er erschauert, doch das Gefühl der Verlassenheit, welches ihn überkommen hat, weicht bald dem tröstenden Gedanken, daſs er ja in den Armen, an dem Herzen der Natur weilt, die, weit entfernt ein Schreckbild zu sein, auf ihrem reinen Altare 'den fröhlichen Mut hoffender Jugend' zurückgiebt. Bleibt sie doch, während alles Menschliche ewig wechselt, die ewig jugendliche, 'in ewig veränderter Schöne ehrt die fromme Natur züchtig das alte Gesetz' Was sie dem Kinde, dem Jüngling war, bleibt sie auch dem Manne, und was sie den ältesten Menschengeschlechtern war, ist sie auch den fernsten, ist sie auch uns Einen Gegensatz gegen die Bilder des Anfangs vermögen wir aus dieser Schilderung der Natur nicht herauszulösen, die Wildnis und Öde hat nur eine Beziehung auf den Zusammenbruch der Kultur, bald genug weicht ja auch jeder beängstigende Gedanke, und die Natur ist, was sie ewig war, 'die fromme Mutter Natur' So kann der Schluſs des Gedichts nur die Bestimmung haben, der Klage um den Verlust der uns allein beglückenden Natur im Kulturleben Ausdruck zu leihen Die Elegie, welche uns im Anfange erfreuliche Blicke auf das Zusammenleben des Menschen mit der Natur und auf eine Kultur, welche diesen Zusammenhang nicht aus dem Auge verlor, thun lieſs, zeigte uns dann, wie die Natur aus dem Menschenleben schwand und sich in Unnatur verkehrte, wie die Natur sich an der Kultur rächt und wie endlich die Flucht zurück zur Natur allein Rettung verbürgt Die Einheit des Gedankenganges ist dabei durchaus gewahrt. Der Anfang des Gedichts preist die Schönheit und die Erhabenheit der Natur, weiter wird der Segen der aus der Natur hervorgewachsenen Kultur geschildert, darauf der Unsegen der Abkehr von der Natur beklagt und endlich der Mensch aus dem 'Auslande der Kunst' zur Mutter Natur zurückgerufen Auch die Stimmung ist nur scheinbar eine wechselnde Nur aus der Freude an der Natur, aus dem Segen der Natur für die Kultur verstehen wir die Klage um ihren Verlust aus dem Menschenleben so bilden die beiden ersten Abschnitte die notwendige Voraussetzung für die Klage des zweiten Teiles, und für den sentimentalischen Leser drängt sich schon in jenen der wehmütige Gedanke an die thatsächliche Entfernung des Kulturmenschen von der Natur, auch im ethischen Sinne, hervor So ist das Gedicht durchaus eine Elegie in dem in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung entwickelten Sinne. Die geschichtlichen Ausblicke der letzten Hälfte dienen lediglich der Veranschaulichung des Gedankens des Verfalls einer zur Unnatur gewordenen Kultur Wenngleich der Dichter in der französischen Revolution ein Beispiel der 'Rache der Natur' sehen mochte, so soll das Gedicht doch schwerlich eine eigentliche geschichtliche Lehre enthalten, umsoweniger als das Ganze von dem Schillerschen Gedanken beherrscht wird, daſs die Natur aus dem Menschenleben zwar geschwunden ist, dieselbe Natur aber doch auch das Ziel unserer Entwickelung, das Ideal darstellt

Blicken wir noch einmal zurück, so stimmt der erste Teil des Spazierganges wesentlich mit dem Gedankengange der beiden anderen oben besprochenen

kulturhistorischen Gedichte überein. Doch während diese die segensreiche, uns mit stolzer Freude erfüllende Entwickelung aus dem Naturzustande zur Kultur ausmalten, trat hier die Kultur in einen feindlichen Gegensatz zur Natur, sie ward zur Unnatur und bildet so den Gegenstand der Trauer des Dichters, der den Verlust der Natur beklagt und uns nicht im Zweifel darüber läfst, daſs nur Rückkehr zur Natur retten kann.

Beobachten wir jetzt noch die Weiterführung dieses Gedankenkreises, der sich um die beiden Begriffe Natur und Kultur geschlungen hat, in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung.

Wenn der sentimentalische Dichter den Gegensatz von Natur und Kultur so behandelt, daſs er die Zuneigung zum Ideal zu erwecken sucht, indem er dieses als erreicht darstellt, so entsteht diejenige Dichtungsart, welche Schiller als die Idylle bezeichnet. Unter ihr pflegt man die Darstellung unschuldiger und glücklicher Menschheit zu verstehen. Menschen, welche den Zwiespalt zwischen Wirklichkeit und Ideal noch nicht kennen gelernt haben, weil sie noch in innigem Zusammenhange mit der Natur stehen, weil sie mit sich selbst und untereinander in Harmonie und Frieden dahinleben, bilden den Gegenstand solcher Idyllen. In diesem gewöhnlichen Sinne des Wortes wird der Kreis des Idylls nicht über einfache Landleute, Fischer und Hirten im allgemeinen hinausreichen. Theokrits εἰδύλλια sind harmlose Bilder aus dem Leben der Bauern und Hirten, von Geſsner wird der Schüler kaum etwas lesen, aber Ch. E. von Kleists Irin wird er kennen. Und der sentimentalische römische Dichter Horaz zeichnet ja z. B. in seiner Scythenode (III, 24) so einfache, naturgemäſse Sitten. Von den deutschen ist noch Haller zu nennen, der in seinen 'Alpen' das Naturvolk der Schweizer preist, wie Horaz mit der bewuſsten Absicht, der überfeinerten und entarteten Kultur seiner Zeit das Gemälde eines glücklichen und sittenreinen Volkes gegenüberzustellen. Auch des Tacitus Germania hatte offenbar dieselbe Tendenz. Andere idyllische Dichtungen sind wie die Theokritischen naiv. So Vossens Luise (nach Schillers eigenem Urteile), wir können hinzusetzen, auch Goethes Hermann und Dorothea, gewiſs ein idyllisches Epos, insofern es harmonisch dahinlebende, in ihren einfachen Verhältnissen wahrhaft zufriedene und glückliche Menschen darstellt; daſs diese Menschen schon ein gewisses Maſs von Bildung erreicht haben, steht dem idyllischen Charakter der Dichtung nicht entgegen. In der Regel werden freilich einfache Hirten und Landleute in der Idylle auftreten, sie versetzt uns also an den Anfang der Kultur, in den Stand der Unschuld, 'wo die Menschen in einem Zustand der Harmonie und des Friedens mit sich selbst und von auſsen dargestellt werden'. Diese Unschuld des Hirtenstandes ist freilich selbst eine poetische Vorstellung, wie denn alle Völker, ja jeder einzelne Mensch ein Paradies, ein goldenes Alter auf Erden hat. Gegen diese Idyllendichtungen nun erhebt Schiller einen bedeutsamen Einwand. 'Vor dem Anfange der Kultur gepflanzt, schlieſsen sie mit den Nachteilen zugleich alle Vorteile derselben aus'. 'Sie führen uns theoretisch rückwärts, indem sie uns praktisch vorwärts führen und veredeln'. Da sie so das Ziel hinter uns stecken, können

sie uns nur 'das traurige Gefühl eines Verlustes, nicht das fröhliche einer Hoffnung einflöfsen'. So verwirft denn der Dichter diese sentimentalische Idyllendichtung, während er der naiven durchaus ihr poetisches Recht zugesteht. Die Dichtung, welche das Ideal als erreicht darstellen will, darf uns nicht nach 'Arkadien' zurück-, sie mufs uns vorwärts führen nach 'Elysium'. Ihren Inhalt mufs bilden 'die freie Vereinigung der Neigungen mit dem Gesetz, eine zur höchsten sittlichen Würde hinaufgeläuterte Natur, kurz das Ideal der Schönheit, auf das sittliche Leben angewendet'. Hier brechen wir den Gedankengang der Abhandlung ab, da die weiteren Ausführungen von unserem Thema abseits liegen, und fragen noch, ob der Dichter noch diese Gattung der sentimentalischen Dichtung selbst gepflegt, ob der poetische Niederschlag dieser Gedanken in seiner Lyrik anzutreffen ist.

'Während Schiller die Beispiele Voltaires und Rousseaus und manche andere in den vorhergehenden Abschnitten selbst anführt und gelten läfst, fehlen Beispiele, welche er für die Idylle gelten liefse. Er selbst wollte eine Idylle schreiben, sie sollte da beginnen, wo das Ideal und das Leben schliefst, und sollte die Vermählung des Herkules und der Hebe darstellen. Er jubelt auf bei dem Gedanken der Möglichkeit eines solchen Gedichts, aber er führte den Gedanken nicht aus, denn diese Möglichkeit besteht nicht.' So urteilt H. von Stein, 'Goethe und Schiller. Beiträge zur Ästhetik der deutschen Klassiker', S. 68 der Reclamschen Ausgabe. Nun wenn es die Aufgabe der Idylle ist, das Ideal der Schönheit auf das sittliche Leben anzuwenden, so ist das vom Dichter im Reich der Schatten oder Ideal und Leben geschehen. Freilich ist hier das Ideal in einen steten Gegensatz zum 'Leben' d. h. zur 'Wirklichkeit' gesetzt, und in der Idylle soll aller Gegensatz der Wirklichkeit mit dem Ideal vollkommen aufgehoben sein, aller Streit der Empfindungen aufhören, aber die Darstellung des Ideals und die Stimmung erhabener Freude machen ja das Gedicht aus. Denn der antithetische Aufbau des Gedichts, dergestalt dafs immer der Wirklichkeit in der einen Strophe in der nächsten das Ideal gegenübertritt, dient lediglich der schärferen Beleuchtung der Welt des Ideals, auch könnten die Strophen, welche die Wirklichkeit darstellen, ganz wohl fehlen, dadurch würde das 'Reich der Schatten' nichts einbüfsen. Das 'Ideal' des Dichters ist das Reich der Schönheit, welche das gesamte Leben in all seinen Beziehungen zur Harmonie und Vollkommenheit 'hinaufläutert', den Triumph des Ideals enthält nicht blofs die Schlufsstrophe in der Apotheose des Herkules, ihn feiert das ganze Gedicht.

So sind wir bei der idealen Lyrik Schillers angelangt. Sie in den Kreis unserer Darlegungen zu ziehen liegt aufserhalb der Aufgabe, welche wir uns gestellt haben, auch verlangt sie eine durchaus selbständige Würdigung. Immerhin erschien es uns wertvoll, mit der Verfolgung der kulturhistorischen Lyrik an den Punkt gelangt zu sein, wo sich die Behandlung der idealen Lyrik des Dichters zwanglos anschliefst, und so den Zusammenhang zwischen den beiden grofsen Gruppen der Schillerschen lyrischen Dichtung hergestellt zu haben, die eine ausführliche Besprechung im Unterricht fordern und verdienen.

EIN BRIEFWECHSEL ÜBER MODERNE FORDERUNGEN AN DEN GESCHICHTSUNTERRICHT.

Von Karl Lamprecht und Otto Kaemmel.

(Vgl. den Vortrag von O. Kaemmel über dieses Thema, Jahrbücher 1898, Heft 1, II, S. 17 ff.)

I.

Hochverehrter Herr Rektor!

Nehmen Sie freundlichen Dank für die Zusendung Ihres Vortrags über 'Moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht der höheren Schulen'. Wie alles, was Ihrer Feder entfließt, habe ich ihn mit andauerndem Interesse und unter reicher Belehrung gelesen. Und meine Erinnerungen aus einer kurzen Gymnasiallehrerzeit erwachten wieder aufs lebhafteste, wenn ich Sie gegen die Ausdehnung des Geschichtsunterrichts bis auf die unmittelbare Gegenwart und gegen den Unsinn einer retrograden Aneignungsmethode ausgedehnten und tieferen geschichtlichen Wissens eintreten sah, Fragen, die ich wenigstens teilweise während meiner Lehrzeit mit meinem hochverehrten Chef Geheimrat Jäger in Köln unter Einheimsung reichen Gewinns wiederholt besprochen habe.

Nicht dagegen einverstanden bin ich, wie ich Ihnen von vornherein erklären möchte, mit dem zweiten Teile Ihrer Rede, der sich gegen die sogenannte moderne Geschichtsauffassung und deren Anwendung auf den Unterricht in den höheren Klassen — diese höheren Klassen kommen ja nur in Betracht — der Mittelschulen wendet. Mag sein, daſs die erste Regung des Widerspruchs dabei von meiner methodologischen Stellung zu den wissenschaftlichen Fragen auf diesem Gebiete ausging, als ich aber Ihre Rede weiter und zu Ende las, regten sich in mir schlieſslich doch noch viel lebhafter die Bedenken pädagogischen Charakters auf Grund einiger früherer Erfahrung im geschichtlichen Unterricht, und so sagte ich mir, es könne vielleicht doch von Nutzen auch für die Leser dieser Zeitschrift sein, wenn ich Ihnen diese Bedenken, obgleich jetzt pädagogischer Amusos, eingehender vortrüge.

Der Charakter der neueren Geschichtsauffassung läſst sich, wenn man diese in ihren geschichtlichen Zusammenhängen betrachtet, mit wenig Worten klarlegen. Wir haben im 16. und 17. Jahrhundert im wesentlichen eine antiquarische Geschichtswissenschaft gehabt, die allen historischen Stoff als interessant ansah und besten Falls in irgend einem passenden Fachwerkchen vortrug. Dann kam in diese rudis indigestaque moles eine Gährung durch Naturrecht und staatliche Vertragstheorie, die ihrerseits die echtesten und kräftigsten Kinder des Rationalismus des 16. und 17. Jahrh., wie der Aufklärung des 18. Jahrh. gewesen sind. Von nun an kristallisierte sich der historische Stoff um den

Begriff des Staates: die 'Staatengeschichte' kam auf. Zugleich mit ihr der Pragmatismus. Der Pragmatismus wird jener individualistischen Anschauung des Menschen verdankt, die vom rationalen Denken während des 16. bis 18. Jahrh. gepflegt ward. Wie der Mensch des Cartesius ein Individuum ist, das ganz für sich steht, wie das Naturrecht die Entstehung des Staats als einen zivilistischen Vertragsschluſs isoliert nebeneinander stehender und als Individuen zum Staatsvereine zusammentretender Personen gefaſst hatte, wie noch die Monade Leibnizens, der der menschlichen Persönlichkeit nachgebildete Typ der die Welt konstituierenden Kraftzentren, thür- und fensterlos gedacht war: so begriff die Zeit die Persönlichkeit überhaupt nicht in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen, sondern nur als isoliertes Individuum. Dementsprechend war ihr der Begriff der Massenwirkung in der Geschichte fremd: echt rationalistisch und aufklärerisch ist es, geschichtliche Wirkungen nur an Einzelpersonen, und das muſsten dann die groſsen Personen, die Helden sein, geknüpft zu denken. Damit erschien denn die genauere Erforschung der historischen Vorgänge an die Erkenntnis der Motive der Helden geknüpft: und der Pragmatismus zog in die geschichtliche Auffassung ein. Pragmatische Staatengeschichte, Verknüpfung von Pragmatismus und Politik auf rationaler, insbesondere naturrechtlicher Grundlage: das ist die Geschichtswissenschaft des 17. und vornehmlich 18. Jahrh. und noch der Folgeerscheinung dieser Zeiten, der Aufklärung auch des 19. Jahrh.

Erweitert wurde das System seit Schelling und Humboldt, seit Gervinus und Ranke durch die sogenannte Ideenlehre. Ihre Entstehung auf dem Boden der pragmatischen Staatengeschichte war fast unvermeidlich. Indem man nämlich die Ereignisse durch Handlungen der hervorragend Beteiligten zu motivieren begann, kam man zunächst durch Verbindung der unmittelbar aufeinander folgenden Handlungen zum sogenannten Kausalnexus. Aber bald sah man ein, daſs sich über diesen, die einzelnen Handlungskomplexe nochmals verbindend, allgemeine Anschauungen geltend machen lieſsen, daſs ein Kausalnexus gleichsam in höherer Potenz möglich war. Dieser Kausalnexus konstituiert die Ideen: die historische Idee ist eine aus dem Verlauf der Ereignisse mehr oder minder willkürlich abstrahierte Klammer zum festeren Zusammenschluſs ganzer Serien von Ereignissen, die als im innern Zusammenhang stehend betrachtet werden.

Diese Ideen hat man aber seit ihrem ersten Auftauchen um die Wende des 18. Jahrhunderts in zweifacher Weise behandelt. In einer ersten Periode, der auch Ranke noch seiner Theorie nach angehört, hypostasierte man sie und sah sie — im Zeitalter der Identitätsphilosophie — an als unmittelbare rätselhafte Emanationen des Absoluten, also wenn man dies persönlich faſste, Gottes. Das ist die deutliche Meinung Humboldts und Rankes, und in diesem Zusammenhang ist begriffen, was man mit mehr Emphase als Klarheit idealistische Geschichtsschreibung zu nennen pflegte und pflegt. Eine zweite Periode, deren Vertreter dem realistischen Zeitalter des fünften und der folgenden Jahrzehnte unseres Jahrhunderts angehören, hat dann den Ideen ihren übernatürlichen Charakter abgestreift, und so sind sie heute, was sie im Grunde immer waren, erkenntnistheoretische Notbehelfe von vielleicht unentbehrlicher Wichtigkeit für

die noch immer fortblühende, dem Rationalismus entstammende pragmatische Staatengeschichte.

Aber daneben war im Kampfe mit der Aufklärung seit Leibniz — insofern dessen Lehren in die Zukunft weisen — und Herder eine andere geschichtliche Auffassung getreten. Sie ging im Grunde von einem veränderten Verständnis der mittlerweile in großen Umwandlungen wesentlich umgeschaffenen Durchschnittspersönlichkeit der Zeit aus. Aus welchen Gründen immer — wir haben sie hier nicht genauer zu untersuchen — waren in den Perioden der Empfindsamkeit und des Sturms und Dranges auf deutschem Boden die Anfänge der heutigen, modernen Persönlichkeit emporgetaucht, die Seele wurde nicht mehr als isoliertes Individuum, sondern als gesellschaftlich entwickelte und gesellschaftlich lebendige Actualität begriffen; der Kult der Freundschaft, die Beseelung der Erscheinungswelt außer uns, der Pantheismus der Identitätsphilosophie, tausend andere immer in der gleichen Richtung liegende Erscheinungen bewiesen, wie sich die seelische Welt in dieser Richtung geändert hatte. Dieser gegen Rationalismus und Aufklärung gerichteten Strömung entsprach nun auf historischem Gebiete der Begriff der Kulturgeschichte: eine Anschauung des geschichtlichen Geschehens, wonach neben die große Person das stille, aber um so gewaltigere Wirken der vergesellschafteten Massen gesetzt ward. Und so haben wir Kulturgeschichte seit Herder.

Das 19. Jahrhundert ist erfüllt von dem Kampfe zwischen der rationalistischen Staatengeschichte und der — wenn ich den Ausdruck Subjektivismus für die seelische Haltung der modernen Persönlichkeit anwenden darf — subjektivistischen Kulturgeschichte. Die Phasen dieses Kampfes können hier im einzelnen nicht verfolgt werden. Wohl aber läßt sich die gegenwärtige Lage der Dinge mit zwei Worten ungefähr, wenn auch in etwas schematischer Form, zeichnen. Während die Kulturgeschichte des vorigen Jahrhunderts (Montesquieu, Voltaire, Winckelmann, Herder u. s. w.) noch an dem Mangel an genügendem Stoff krankte, so daß die für die kulturgeschichtliche Betrachtung wesentliche Methode des Vergleichens nur mit Mühe gehandhabt werden konnte und an Stelle vergleichender Nachweise nicht selten Spekulationen traten, hat die enorme Erweiterung des geographisch-ethnographisch-historischen Horizonts in unserem Jahrhundert immer mehr diesem Mangel abgeholfen. Heute sind in vergleichender Methode bestimmt charakterisierte Kulturzeitalter als eine bei allen normal entwickelten Völkern biologisch regelmäßig wiederkehrende Erscheinung nachgewiesen: niemand bezweifelt mehr, daß es ein griechisches Mittelalter gegeben habe, wie ein japanisches oder ein deutsches —, und damit ist das feste Fundament weiterer kulturgeschichtlicher Forschung gefunden. Nicht minder ist darüber Klarheit erzielt, daß die einzelnen Kulturzeitalter durch Verschiedenheiten des seelischen Lebens der ihr Angehörigen charakterisiert werden, und daß die regelmäßige Abwandlung der Kulturzeitalter innerhalb eines historischen Körpers im Sinne steigender Intensität des seelischen Lebens von einem Zeitalter zum anderen verläuft.

Steht das nun fest, so fragt es sich, wie sich die kulturgeschichtliche Be-

trachtung zu dem alten staatengeschichtlichen Pragmatismus stelle? Das ist meines Erachtens die eigentlich bewegende Frage der modernen Geschichtswissenschaft. Ich glaube so. Die Abwandlung des seelischen Lebens des Menschen ist das eigentlich und tiefst Konstituierende aller geschichtlichen Entwickelung. Dieser Abwandlung sind auch die Formen des Staates als Ausdruck des jeweiligen psychischen Charakters der im einzelnen Staate vereinten menschlichen Gesellschaft unterworfen. Es sind ihr aber auch eingeschrieben die großen Personen, die Helden auf jeglichem Gebiete menschlich geschichtlicher Thätigkeit. Nicht als ob sie Produkt nur der psychischen Gesamtkonstellation wären. Sie haben gewiß ihr eigenes Leben, d. h. es kulminieren in ihnen Wirkungen, die wir keineswegs im stande sind, in ihre Ursachen aufzulösen. In diesem Punkte denken die 'Neueren' genau so wie die 'Älteren': keine dieser Parteien sieht in der historischen Persönlichkeit 'nichts weiter, als das [nachweisbare] Ergebnis ihrer Zeit und Umgebung', so sehr beide bestrebt sind, den Nachweis des Zusammenhangs so weit zu geben, wie es empirisch möglich ist. Allein darin unterscheiden sich die beiden Richtungen, daß die 'Älteren' die Zeit vom Helden in jeder Richtung meistern lassen, daß ihnen der Held der Mann ist, der vermöge seines Genies die durchaus passive Masse der Gesellschaft erst in Bewegung setzt, während die 'Neueren' dieser Masse auch ein Eigenleben zuschreiben, das hervorgeht aus den Summationen und Potenzierungen der unendlichen Anzahl der in der Masse verlaufenden psychischen Prozesse. Denn was sind denn die 'Zustände'? Sind sie vielleicht bloß etwas Passives, ein 'Symbol' der Thätigkeit der Großen? Nein, sie haben Eigenleben, von Moment zu Moment verändern sie sich ebenso sehr durch Einwirkung der Thatkraft einzelner Helden wie durch Einwirkung der psychischen Energie der Massen. Dabei behaupten nun aber die 'Neueren' wieder, daß diese psychische Energie der Massen in den wichtigsten Punkten des geschichtlichen Lebens stärker sei als die Thatkraft selbst der größten Helden: sie glauben nicht, daß die 'Entscheidung der Frage, ob in der Geschichte das individual psychische oder das sozialpsychische Moment überwiege, etwas Subjektives' sei, insofern man unter 'überwiegen' 'in den entscheidendsten Momenten Ausschlag geben' versteht. Jeder Held ist ihnen vielmehr an die jeweils stärksten geschichtlichen Schranken seiner Zeit gebunden: ihnen kann, im vollsten Verständnis der Tragweite dieser Worte, Karl der Große 'keine Reichsbank' haben gründen können und Bismarck uns nicht zu 'Nomaden' zu machen vermocht haben. Sie finden vielmehr, daß nur derjenige, welcher Seite menschlicher Thätigkeit er auch angehöre, Meister seiner Zeit in der von ihm bethätigten Richtung wird, der die extremsten mit dem gesamtpsychischen Charakter der Zeit noch eben gegebenen Möglichkeiten in der Richtung, auf welche die Weiterentwickelung des gesamten Seelenlebens hinweist, noch eben zu verwirklichen weiß. Ihnen erscheint das Band der Zustände, das uns umfängt, bis zu einem gewissen Grade elastisch, und große Männer sind ihnen die, welche die mit dieser Elastizität gegebene Spannungsweite in der dem ganzen historischen Körper, um den es sich handelt, immanenten Richtung am erfolgreichsten ausdehnen.

Ich mußte das alles vorbringen, mag es auch ein wenig lang geworden sein, wollten wir uns, hochverehrter Herr Rektor, über einige Details zunächst in Ihrer Auffassung der neueren Richtung verständigen. Ich brauche z. B. jetzt wohl die Behauptung nicht mehr weiter zu motivieren, daß es nicht den Kern der Sache trifft, wenn man die neuere Richtung als besonders wirtschaftsgeschichtlich charakterisiert. Sie ist ja gewiß zum Teil von wirtschaftsgeschichtlichen Studien ausgegangen. Auch liegen auf wirtschaftlichem Gebiete gewisse gesamtpsychische Zusammenhänge besonders deutlich zu Tage. Aber die wirtschaftsgeschichtliche Eierschale ist längst abgeworfen, und das sollte von allen Seiten anerkannt werden. Gegen die Nachzügler, welche die 'Neueren' womöglich mit Marxens geschichtsphilosophischen Spekulationen belasten oder deren Denken diesen Spekulationen wenigstens möglichst annähern möchten, haben Sie ja selbst schon eine gleichgültige Haltung eingenommen. Verbinden aber besonders eifrige Anachronisten damit gar den Vorwurf des sittlichen oder des intellektuellen Materialismus, so werden wir bald sehen, wie es damit bestellt ist.

Ich habe die Ausführungen über den Zusammenhang von 'Zuständen' und 'Personen' in der Geschichte, von individualpsychischen und gesamtpsychischen Kräften, ferner darum etwas breiter gehalten, um jeden Zweifel darüber beseitigen zu können, als wenn die 'Neueren' die bisherige Auffassung durch einen radikalen Umsturz der bisherigen Periodisierung bedrohten. Nicht beseitigt, nur *vertieft* wird diese Periodisierung, und gerade meine nach der steigenden Intensität des seelischen Lebens in dem Gesamtkörper der Nation angeordneten Perioden der deutschen Geschichte decken sich *chronologisch* völlig mit dem Herkömmlichen. Es ist ja auch selbstverständlich, daß in dem Moment, wo unter der Decke gleichsam eines alten seelischen Habitus ein neuerer, jüngerer herangewachsen ist bis zu der Stärke, daß der Bruch sich vollzieht, nun auch die äußere Geschichte bewegt wird und die Helden auftreten. Nehmen wir z. B. den lehrsten Vorgang in dieser Richtung innerhalb der deutschen Geschichte, den Bruch mit dem mittelalterlichen Seelenleben, wie er in Renaissance und Reformation eintritt, so vollzieht ihn bekanntlich an erster Stelle repräsentativ und ihm die Nuance seines persönlichen Stempels aufdrückend Luther. Und ich glaube nicht, daß man in meiner Deutschen Geschichte in der Schilderung Luthers diese Auffassung und den persönlichen Accent vermissen wird, ich fürchte eher, daß ich, von Begeisterung hingerissen, in dieser Beziehung zu viel gethan habe.

Doch es handelt sich für uns ja hier vornehmlich um pädagogische Fragen, und habe ich mich zu ein paar über das hierfür Nötige hinausgehenden Bemerkungen (denen in Anknüpfung an den Inhalt Ihres Vortrags an sich noch manche zugefügt werden könnten) verlocken lassen, so bitte ich um Ihre Nachsicht.

Wie läßt sich nun pädagogisch die neue Richtung an?

Ich unterscheide mit Ihnen die verstandesmäßige und die sittliche Seite.

Verstandesmäßig ist die neue Anschauung der Geschichte zweifelsohne

leichter zu fassen als die alte, denn sie unifiziert das unendliche Chaos der Thatsachen und stellt zwischen den gesichteten Massen einfache und klare Zusammenhänge her. Es liegt hier zwischen der neuen und alten Anschauung derselbe Unterschied vor, der zwischen der alten Geographie im Sinne eines wenig tief disponierten Haufens geographischer Thatsachen und der neuen Geographie auf geologischer und anthropologischer Grundlage, oder zwischen der descriptiven griechischen Grammatik eines Buttmann und der entwickelnden Curtius'schen Grammatik besteht. Dem unendlichen Memorierstoff werden Grundlinien eingeschrieben, die ihn beherrschen, weil im Zusammenhang verstehen lehren.

Sie werden vielleicht sagen: graue Universitätskathederweisheit! Darf ich dem in aller Bescheidenheit entgegenhalten, dafs ich schon vor jetzt beinahe zwanzig Jahren in der neuen Manier mit einem mir von meinem damaligen Direktor bezeugten Erfolg unterrichtet habe? Ich gebe gewifs zu, dafs es anfangs hier und da etwas schwerer gehen würde. Eine allgemeinere Erfahrung mufs erst gewonnen werden. Aber gilt das nicht für jede Änderung? Mufs nicht überall erst eine gewisse Tradition da sein, ehe es ganz 'geht'? Ja, ist diese Tradition nicht in manchem Betracht die Hauptsache? Mir fällt dabei ein — glaube ich — Ineditum eines sehr bekannten Verfechters des humanistischen Gymnasiums ein, der mir zu der von ihm an die Wand gemalten Möglichkeit, es möchte das Griechische einmal durch die modernen Sprachen ersetzt werden, bemerkte: „Es geht am Ende auch mit den modernen Sprachen, aber wir haben noch keine festen Grammatiken, im Griechischen kann am Ende kein Lehrer alles verderben!" Aber sollen derartige Motive, an sich ganz berechtigt, der sieghafte Feind alles Neuen sein dürfen, auch wenn dies Neue sich als an sich pädagogisch und wissenschaftlich besser erweist? Zeit und gesunder Verstand werden schliefslich gegen sie entscheiden.

Und nun die moralische Seite! Ja, da ist der Punkt, wo ich am liebsten Lust hätte, etwas lebhafter zu werden. Zunächst davon, dafs die sittliche Einwirkung, die von den Helden der Geschichte auf die Jugend ausgeht, irgendwie durch die neuere Auffassung beeinträchtigt werde, kann doch nicht im geringsten die Rede sein. Ich könnte Ihnen ziemlich zahlreiche Briefe aus Laienkreisen über meine Deutsche Geschichte vorlegen, welche deutlich beweisen, dafs diese sittliche Wirkung in keiner Weise verloren ist.

Aber die Sache hat noch eine andere Seite. Der älteren Auffassung, wenigstens in ihrer strengen Form — und diese wird noch heute von Historikern wie Max Lehmann und Max Lenz durchaus und rigoros festgehalten — ist die Masse ein historisches Passives, ein sittliches Nichts; von geschichtlicher Verantwortlichkeit der der Masse Angehörigen ist mithin in keinem Sinne die Rede. Es ist der Standpunkt etwa des Nietzscheschen Übermenschen, der Standpunkt eines heidnischen Humanismus. Wie anders erscheint demgegenüber die neuere Geschichtsauffassung. Erst sie steht ganz auf christlichem Standpunkt, erst ihr ist jeder Mensch geschichtlich wichtig, erst für sie wird das sittliche Bewufstsein der Massen geschichtlich entbunden. Und

glauben Sie nicht, dafs die Jugend wenigstens der höheren Klassen für die in diesem Zusammenhang gerade für sie liegenden sittlichen Motive verständnislos sei! Ich wünschte nur, Sie empfänden einmal den Eindruck mit, den es im Kolleg macht, wenn man, bei Erörterung geschichtlicher Stoffe, deren Aufnahme sich vornehmlich junge studentische Semester angelegen sein lassen, etwa dem versammelten Kriegsvolk zuruft: 'Nicht blofs die Helden, nein, auch Ihr, Ihr alle und jeder von Euch im besonderen, seid dazu bestimmt, einmal öffentliche Personen zu sein, gehört auch mit dem stillbescheidensten Wirken wie von heute so vor allem Eurer späteren Tage der Geschichte an, Eure Verantwortlichkeit ist nicht nur eine private, sondern eine geschichtlich-öffentliche, und vor Gott und Menschen werden spätere Geschlechter Euch preisen oder verfluchen je nach dem geschichtlichen Verlaufe der Euch geschenkten Gegenwart.' Ich glaube, wenn Sie erlebten, welche Empfindungen die Eröffnung solcher Zusammenhänge wachruft — Empfindungen, denen gewifs auch schon der Primaner eines Gymnasiums an seinem Teile bei richtiger Behandlung zugänglich ist, ohne darüber eitel zu werden — Sie würden wünschen, den Vorwurf der Amoralität der neuen Geschichtsauffassung nicht ausgesprochen zu haben.

Wenn aber nun sittlich wie verstandesmäfsig die neuere Anschauung, weit davon entfernt, Altes zu entwerten, diesem Alten vielmehr wichtige neue Werte zufügt: soll man sie da nicht alsbald einführen?

Hier ist der Punkt, wo ich mit der Art meiner Antwort ganz auf Ihre Seite trete. Man lasse alle 'Reformisterei'. In der Erziehung kann überhaupt nicht viel 'gemacht werden', vielmehr 'macht sich' alles. Erziehung soll niemals eigentlich 'modern' in Gänsefüfschen sein, sondern konservativ: sonst wird der geschichtliche Zusammenhang der Generationen verloren. Aber sie soll auch nicht reaktionär sein. Sie soll das Alte nicht eigensinnig festhalten, nur weil es alt ist, und sie soll das Neue ruhig, im Verlauf der Dinge, meinetwegen systemlos, 'mit der Luft' an sich herankommen lassen. So, denke ich, sollte man auch in der vorliegenden Frage verfahren. Keine Vorschriften, aber auch keine ängstliche Abwehr. Wo ein Lehrer ist, der des Stoffes nach neuer Methode besser und zu gröfserem Vorteil seiner Pflegebefohlenen Herr zu werden glaubt, da lasse man ihn, im Vertrauen auf seine Persönlichkeit, gewähren; anderswo werden andere das Alte aus gleichem Grunde festhalten. Und warum sollen nicht beide Arten zu verfahren, die besondere Lage und die besondere Person betrachtet, recht haben? Man schaffe die Dinge nicht, sondern lasse sie werden.

Ich bin gewifs, dafs Sie wenigstens den letzten Satz nicht blofs als Weisheit der 'Neueren' betrachten werden, sondern vielmehr auch für Ihre Person unterschreiben, so dafs ich mit ihm den versöhnlichen Schlufsaccord angeschlagen zu haben glaube, in dem ich immer verbleiben möchte als

Ihr Sie verehrender

L.-Gohlis, 22. 11. 97. Karl Lamprecht.

II

Hochverehrter Herr Professor!

Für die freundliche Aufnahme und die ausführliche Besprechung meines Vortrages nehmen Sie meinen verbindlichsten Dank. Bevor ich auf einige Einzelheiten Ihrer Kritik eingehe, erlauben Sie mir aber, meinen eignen Standpunkt noch etwas genauer zu bestimmen.

Seitdem ich historisch zu denken angefangen habe — und das ist einige dreifsig Jahre her — steht mir fest: die Entwickelung des Volkes und der Menschheit ist das Ergebnis der natürlichen Anlage, des Bodens, der Geschichte, also einer Menge beständig aufeinander einwirkender geistiger und materieller Faktoren. Daher ist mir die Geschichte niemals blofs eine Erzählung von Haupt- und Staatsaktionen gewesen, sondern eine alle Seiten des Daseins umfassende Betrachtung. Wie hätte ich auch zu einer anderen Auffassung kommen können, waren doch diese Gedanken in der Geschichtschreibung, unter deren Einflufs ich von Anfang an stand, die herrschenden. Die klassische Philologie, von der ich ausgegangen bin, hat stets das Zusammenwirken jener Beziehungen betont, ich erinnere nur an Ernst Curtius und Theodor Mommsen, ja sie hat den Einflufs des Bodens auf das Volk zuweilen vielleicht sogar überschätzt. Wie feinsinnig hat dann Gustav Freytag die 'sozialpsychischen' Veränderungen im Leben unseres Volkes nachgewiesen, wie energisch K. W. Nitzsch die Bedeutung der wirtschaftlichen Grundlagen des römischen wie des deutschen Volkslebens und seiner Wandelungen betont! Wilhelm Roscher aber, von dem ich für die allgemeine historische Auffassung mehr als von jedem Historiker gelernt zu haben dankbar bekenne, hob in seinen Vorlesungen stets die typischen Entwickelungsstufen jedes Volkslebens heraus und beurteilte von diesen aus die wirtschaftlichen Verhältnisse. Ich gestehe Ihnen auch, dafs ich, teils dadurch teils durch den geistvollen Aufsatz Erdmannsdörffers 'Das Zeitalter der Novelle in Hellas' angeregt, einmal den Versuch gemacht habe, bei einer ausführlichen ergänzenden Wiederholung der griechischen Geschichte diese meinen Primanern in Plauen — wenn ich nicht irre im J. 1872 — von jenen Gesichtspunkten aus vorzuführen, wobei ich allerdings zweifle, ob das nicht für mich selbst belohnender gewesen ist als für meine braven vogtländischen Jungen. Ich gebe ohne weiteres zu, dafs Ranke die Massenbewegungen nicht genügend geschildert hat, hier fand seine Begabung ihre Schranken, aber dieser Mangel ist auch von einem so entschiedenen Vertreter der sogenannten politischen Geschichtschreibung wie Treitschke sehr bestimmt hervorgehoben worden, und jedenfalls hat er durch seine 'Ideen', die doch etwas mehr sind als 'mehr oder minder willkürlich abstrahierte Klammern zum festeren Zusammenschlufs ganzer Serien von Ereignissen' oder 'erkenntnistheoretische Notbehelfe', nämlich die sehr realen allgemeinen geistigen Strömungen, also zu Ihren 'sozialpsychischen Erscheinungen' gehören, grofse innere Zusammenhänge hergestellt.

Sie sehen also, hg. H. Pr., dafs ich dem in Ihrer Entgegnung präzisierten

Standpunkte keineswegs feindlich gegenüberstehe. Aber es handelt sich im einzelnen zunächst um das Verhältnis der großen Persönlichkeiten, der 'Helden', zu den Massen. Faßt man die Sache recht scharf ins Auge, so sieht man, daß zwischen den großen Persönlichkeiten und den massenbildenden Persönlichkeiten überhaupt kein Unterschied der Art, sondern nur des Grades besteht. Auch die Masse ist kein gleichmäßiger Brei, sondern mannigfach gegliedert und in jeder kleinen und größeren Gruppe findet sich der Unterschied zwischen thätigen und passiven, leitenden und der Leitung bedürftigen Naturen. Diese Individuen wirken wieder in der mannigfachsten Weise aufeinander ein, und die Summe ihrer Einzelanschauungen und Einzelempfindungen ist keineswegs gleich der allgemeinen Empfindung, diese ist vielmehr ein besonderes Erzeugnis der Gemeinschaft, denn manche Empfindung — ich denke zunächst an den Patriotismus — kann der Einzelmensch für sich überhaupt gar nicht haben, sondern nur als Glied einer größeren Gemeinschaft. Eine schlechtweg passive Masse giebt es also überhaupt nicht, vielmehr lebt sie ihr eigenes Leben. Aber ihr Einfluß auf den Gang der Entwickelung ist weder in allen Zeiten gleichmäßig noch immer scharf zu erkennen, und er ist auch auf verschiedenen Gebieten des Volkslebens von verschiedener Stärke, oder umgekehrt: die Wirkung der 'Helden', der großen Persönlichkeiten, ist zu verschiedenen Zeiten und auf verschiedenen Gebieten des Daseins sehr verschieden. Sie ist offenbar am schwächsten auf die Entwickelung der Wirtschaft und des Rechts, weil hier die materiellen und die 'sozialpsychischen' Faktoren am stärksten sind. Für die Kunst (im weitesten Sinne) hat die Kulturstufe gewiß eine entscheidende Bedeutung, es ist heute im zivilisierten Europa weder ein echtes Epos mehr möglich noch eine Plastik wie die des Phidias, andererseits tritt aber doch auch die Bedeutung der Einzelpersönlichkeit gerade hier viel stärker hervor als in Wirtschaft und Recht, um so stärker, je reifer das Volk ist, und die Litteratur- oder Kunstgeschichte einer reifen Kulturstufe, die von dem persönlichen Element absehen wollte, wäre eine bare Unmöglichkeit. Am stärksten zeigt sich die Bedeutung großer Persönlichkeiten in der Religion und im Staate, denn jene ist das Gebiet der persönlichsten Empfindung, dieser des bewußten Willens. Die großen Religionsstifter sind niemals das Erzeugnis ihrer Umgebung und ihrer Zeit, so stark ihr Wirken von beiden auch abhängig ist, sie reißen vielmehr beide über sich hinaus in ganz neue Bahnen. Den Islam hat nicht der arabische Volksgeist geschaffen, sondern Mohammed, das Christentum nicht der jüdische Volksgeist oder die Alexandrinische Philosophie, auch nicht eine Mischung von beiden, sondern Christus. 'Als die Zeit erfüllet war, sandte Gott seinen Sohn', über diese schlichten Worte der hl. Schrift wird keine historische Betrachtung hinauskommen, sie bezeichnen genau das Verhältnis zwischen der großen, die Welt umgestaltenden Persönlichkeit und ihrer Zeit. Vollends im Staate, dem zur Macht, zur selbständig wollenden Persönlichkeit gewordenen Volke, bedeutet der leitende Wille fast alles. Ich habe nicht nötig, Sie daran zu erinnern, daß der deutsche Zollverein und der Norddeutsche Bund, die wirtschaftliche und die staatsrechtliche Grundlage des Deutschen

Reiches, durchaus nicht von den Massen, den sozialpsychischen Momenten, geschaffen worden sind, sondern im geraden Widerspruch zu den Anschauungen und Stimmungen der Masse von einer kleinen Gruppe bedeutender Männer.

Wer also die entscheidende Bedeutung großer Persönlichkeiten auf diesen Gebieten betont, wie Sie es selbst bei Luther so schön gethan haben, der giebt eben nur der historischen Wahrheit die Ehre, der ist deshalb kein Anhänger von Nietzsches Philosophie, diesem kranken Produkte eines kranken Geistes, der betrachtet seine Helden nicht als 'Übermenschen', die losgelöst sind von jeder Sittlichkeit, also starke Bestien sind, nicht Menschen, sondern er stellt sie unter dasselbe Sittengesetz, das für alle gilt. Daß aber, wenn man die hohe Bedeutung der 'Helden' in der Geschichte gelten läßt, wie es sich gehört, für die in der 'Masse' enthaltenen Individuen die sittliche Verantwortung für die Allgemeinheit aufhöre, kann ich nicht finden. Sie ist bei der Mehrzahl der Menschen nur schwächer als für solche in leitenden Stellungen, aber je höher die Stellung ist, desto höher wächst die Verantwortlichkeit. Wie oft habe ich nicht meinen Abiturienten zugerufen: Ihr seid nach Eurem Bildungsgange bestimmt, dereinst zu den führenden Ständen der Nation zu gehören, Ihr seid also mitverantwortlich für ihre Zukunft. Ich habe also dasselbe gethan, was Sie thun, und wenn alle Anhänger der neuen Richtung so verfahren, wie Sie, dann wäre gar nichts dagegen zu sagen. Aber die Gefahr liegt nahe — und mehr habe ich auch nicht behauptet — daß dies nicht geschieht, daß vielmehr bei manchen Ihrer Anhänger, die ja gern die Auffassung des Meisters ohne dessen Schuld vergröbern, die materialistische Auffassung zum Siege gelangt und damit der einzelne als ein unfreies, also unverantwortliches Geschöpf seiner Umgebung erscheint, der 'Held' so gut wie ein Individuum aus der Masse. Nichts aber scheint mir — und damit komme ich auf die pädagogische Seite der Frage — in unserer demokratischen, vom Gleichheitswahn ergriffenen Zeit, die jede persönliche Größe so schwer erträgt und sie doch so wenig entbehren kann, daß sie fortwährend nach einer festen Hand ruft, wo sie fehlt, nötiger, als zur Bescheidenheit und zur Ehrfurcht vor den großen Männern der Geschichte zu erziehen, nichts gefährlicher, als sie herabzuzerren auf die Stufe unserer eigenen Kleinheit.

Wenn ich nun den von Ihnen jetzt entwickelten Prinzipien keineswegs feindlich gegenüber stehe, so habe ich doch gegen die Folgerungen, die Sie daraus praktisch für die Geschichtschreibung ziehen, manches einzuwenden. Da Ihnen die 'sozialpsychischen' Wirkungen für die eigentlich entscheidenden, auch die stärksten, 'individualpsychischen' Faktoren bestimmenden und zwingenden gelten, so sehen Sie, wie mir scheint, die Geschichte schlechtweg vom sozialen Standpunkte an, nicht vom politischen, und werden dem Staate nicht gerecht, drehen vielmehr das alte Verhältnis zwischen Staats- und Kulturgeschichte (um diese Bezeichnung der Kürze wegen beizubehalten) so zu sagen um. Ich halte das nicht für richtig und meine, daß unsere Differenz viel weniger in den Prinzipien liegt als in der Methode. Für mich ist der Staat ebenso die ursprünglichste wie die höchste irdische Schöpfung des Menschen, ebenso ursprünglich wie

jede wirtschaftliche Vereinigung, denn so wenig wie ohne wirtschaftliche Arbeitsorganisation kann eine menschliche Gemeinschaft, die über den bloßen Familienzusammenhang hinausgeht, ohne Festsetzungen über ihr Zusammenleben bestehen, d. h. ohne Staat. Und wiederum ist dieser die höchste Organisation, denn er allein ist souverän und kann die Grenzen seiner Macht, also seiner Thätigkeit setzen wo er will, greift also in alle 'Kulturverhältnisse' mehr oder weniger bestimmend ein. Ein Gesetz wie das preußische vom 3. Septbr. 1814 über die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, also ein staatlicher Willensakt, hat auf das deutsche Leben tiefer eingewirkt als irgendwelches Kulturverhältnis, und die Gründung des Zollvereins, also wieder eine Reihe von staatlichen Willensakten, ist für die wirtschaftliche Entwickelung Deutschlands viel wichtiger gewesen als alle wirtschaftlichen Unternehmungen ganzer Generationen. Also glaube ich nicht, daß man berechtigt ist, in der Geschichte dem Staate, dem Reiche der wollenden Persönlichkeit, die zweite, den sozialpsychischen Momenten, die doch von ihm fortwährend sehr stark bestimmt werden, die erste Stelle anzuweisen. Für die Schule geben Sie selbst zu, daß, vorläufig wenigstens, eine Änderung in der bisherigen Behandlung nicht zu fordern ist; Sie wollen nur nicht, daß Versuche, sie gegen die neuere Methode zu vertauschen, verhindert werden. Das will auch ich keineswegs, ich möchte nur den Übereifer derer eindämmen, die über Ihre eigenen Absichten hinausgehen, und ich glaube nicht, daß es sich praktisch empfiehlt, die Thatsachen allzu sehr von dem Standpunkte der typischen Entwickelungsstufen zu betrachten, so sehr es möglich und wünschenswert ist, auf ihre Hauptmerkmale hinzuweisen. Noch weniger glaube ich, daß es in unserer Zeit, die viel zu sehr von der sozialen Auffassung der öffentlichen Verhältnisse beherrscht wird, geraten ist, der Jugend zu einer geringschätzigen Beurteilung des Staats Anlaß zu geben, am wenigsten in Deutschland. Die gegenseitige Einwirkung der Masse und der 'Helden' hervorzuheben habe ich dagegen immer für eine wichtige Aufgabe auch des bescheidenen Schulhistorikers gehalten.

In aufrichtiger Verehrung

Ihr

Leipzig, 12. Dezember 1897. Dr. Otto Kaemmel.

PRÜFUNGEN.[1])

Von FRIEDRICH PAULSEN

1 Wesen der Prüfung Man kann sie erklären als die systematisch ausgeführte Untersuchung des Standes der Kenntnisse und Fertigkeiten des zu Prüfenden durch einen Sachverständigen. Sie kommt überall vor, wo durch systematischen Unterricht Kenntnisse und Fertigkeiten eingeübt werden, hauptsächlich hat sie ihren Ort im Schulwesen, von der Volksschule bis zur Hochschule. (Das Wort prüfen stammt, nach Weigand, vom lateinischen probare; es ist im 12. Jahrh. aus dem Altfranzösischen übernommen, prover, nfr. prouver, beweisen, versuchen, abschätzen.)

2 Einteilung Es giebt zwei Hauptarten der Prüfung: Schulprüfungen und Staatsprüfungen

Schulprüfungen sind solche, die aus dem Zwecke des Unterrichts und der Schule selbst hervorgehen und von Lehrern mit ihren Schülern abgehalten werden Staatsprüfungen nenne ich alle diejenigen, die zu anderen Zwecken als dem des Unterrichts eingeführt sind und von Beamten oder unter Aufsicht von Beamten abgehalten werden

Schulprüfungen hat es immer und überall gegeben, wo es systematischen Unterricht giebt Der Zweck des Unterrichts bringt sie mit Notwendigkeit hervor, jede Frage, jede Aufgabe, die der Lehrer stellt, ist zugleich eine Prüfung im allgemeinsten Sinn, ist eine Ermittelung des Standes der Kenntnis des Schülers, Prüfung im technischen Sinn ist weiter nichts, als die systematische Ausführung dieser Ermittelung am Abschlufs eines gröfseren Abschnitts des Unterrichts Die Notwendigkeit der Einrichtung liegt auf der Hand: durch die Prüfung kontrolliert der Lehrer 1) den Erfolg seines Unterrichts und lernt den Stand der Einzelnen kennen; 2) giebt er den Schülern einen Antrieb zur Wiederholung und Einprägung des Gelernten und Gelegenheit zur aktiven Reproduktion Es ergiebt sich daraus, dafs Prüfungen vor allem stattfinden werden bei den Übergängen, um den Erfolg des vollendeten Kursus zu sichern und die Möglichkeit des Fortschritts zu einem neuen festzustellen

Staatsprüfungen (unter welchem Namen auch kirchliche Prüfungen mitbefafst sein mögen) erwachsen nicht aus dem Lehrzwecke, sondern aus einem äufseren Bedürfnis, sie haben vor allem die Absicht, die Befähigung von Bewerbern um ein Amt oder andere Benefizien und Vorteile, z B Stipendien oder

[1] Der folgende Aufsatz ist für den im Erscheinen begriffenen vierten Band von W. Reins Encyklopädischem Handbuch (Beyer, Langensalza) geschrieben Das mag zur Rechtfertigung der Form und vielleicht auch des Daseins des Artikels dienen

das Recht des einjährigen Militärdienstes, festzustellen Damit ist gegeben, dafs diese Prüfungen von Beauftragten des Staates (oder der Kirche), nicht von den Lehrern als solchen, abgehalten werden, soweit Lehrer herangezogen werden, sind sie dabei als Beauftragte nach einer gegebenen Vorschrift (Prüfungsreglement) thätig

Eine mittlere Stellung zwischen den Staats und den Schulprüfungen nehmen die akademischen Prüfungen ein Sie stehen den Staatsprüfungen nahe, insofern sie öffentliche Rechte und Würden geben, auch unter Autorisation des Staates abgehalten werden, andererseits werden sie in der Regel von den Lehrern am Schlufs des akademischen Lehrkursus abgenommen Ebenso stehen die Reifeprüfung und die neue 'Abschlufsprüfung' einerseits den Schulprüfungen nahe, sofern sie von den Lehrern am Schlufs des Kursus abgehalten werden, andererseits nähern sie sich den Staatsprüfungen, sofern sie im Auftrag und unter Aufsicht des Staates nach einer staatlichen Prüfungsvorschrift abgehalten, und mit dem Zeugnis gewisse öffentliche Rechte erworben werden

3 Form der Prüfung Es tritt hier zunächst der Unterschied der schriftlichen und mündlichen Prüfung hervor, und die schriftliche kann wieder entweder kurze extemporierte Klausurarbeit oder mit allen Hilfsmitteln versehene Hausarbeit sein Jede Form hat ihre Vorzüge und ihre Mängel Die schriftliche Prüfung hat den Vorzug, dafs sie dem gesammelten Nachdenken bei Prüfenden und Geprüften am meisten Raum giebt, Fragen und Antworten können hier die präziseste Form erhalten, während bei der mündlichen Prüfung dem Zufall mehr anheimgegeben ist eine ungeschickte Frage oder eine unüberlegte Antwort gleich am Anfang kann hier auf den ganzen Ausfall der Prüfung einen ungünstigen Einflufs ausüben Am meisten giebt eine mit voller Sammlung in längerer Frist gemachte Hausarbeit, besonders über ein Thema eigener Wahl, wie bei den Dissertationen oder den alten Valediktionsarbeiten, dem Prüfling Gelegenheit zu zeigen, was er kann nicht blofs was er weifs, sondern wie er arbeitet, wie er Fragen auffafst und löst, wie er Hilfsmittel benutzt, kann er hier darthun Es nähert sich diese Form am meisten der wissenschaftlichen Arbeit, der Form also, worin zuletzt und zuhöchst die intellektuelle Leistungsfähigkeit erprobt wird Freilich liegt hier eine Gefahr nahe die unredliche Benutzung von Hilfen und Hilfsmitteln Hiergegen ist die Klausurarbeit besser, obwohl durchaus nicht ganz gesichert, die tausend Listen, wodurch in der Klausur befindliche Prüflinge andere Hilfen, als Gedächtnis und Verstand sie bieten, einzuschmuggeln wissen, sind ja bekannt genug und nötigen jene peinlichen Überwachungsmafsregeln auf, mit denen derartige Prüfungen umgeben zu sein pflegen Andererseits giebt die Klausurprüfung ein gutes Mittel, durch eine Vielheit von Fragen den Umfang, die Präsenz der Kenntnisse, sowie die Fähigkeit, sich rasch und knapp zu fassen, zu erproben Endlich ist es hier, bei völliger Gleichheit der allen gestellten Aufgaben, wohl am leichtesten, die Leistungen vieler mit ziemlicher Sicherheit gegen einander abzuschätzen Dann ist der die Sicherheit des Urteils leicht beeinträchtigende Eindruck der persönlichen Erscheinung, der bei der mündlichen Prüfung ein

so großes Gewicht für oder gegen den Kandidaten in die Wagschale werfen kann, hier aus dem Wege geräumt. Alle diese Vorteile scheinen diesem System eine vorzügliche Brauchbarkeit zu geben. In England ist es eben darum beinahe allein herrschend. Auf der anderen Seite fehlt es freilich nicht an sehr ernsthaften Nachteilen: starre schriftliche Fragen vermögen sich nicht selbst zu erläutern, ein stutziges Gemüt stolpert über eine Frage und vermag sich nicht wieder zurecht zu finden; Assoziationshemmungen stellen sich, wie bei allen Extemporalien, ein. Dann aber ist die Rückwirkung auf die Vorbereitung ungünstig: das System wirkt am stärksten auf das Auswendiglernen von fertigen Antworten auf mögliche Fragen hin, es führt zum Pauken und Drillen (cramming sagen die Engländer) mehr als jede andere Prüfungsmethode.

Den schriftlichen Prüfungsmethoden gegenüber hat die mündliche zwei große Vorteile: a) sie schließt Täuschung und Betrug und, was viel wert ist, schon den Versuch oder den Gedanken daran völlig aus, b) sie bringt die Beteiligten zu so engem Wechselverkehr, daß ein kundiger Examinator das deutlichste Bild von der ganzen Art und dem geistigen Stand des Examinandes erhält. Vor allem giebt sie dem Prüfenden die Möglichkeit, in freier Bewegung den Antworten des Geprüften nachzugehen, bloß scheinbares, auswendig gelerntes Wissen als solches zu erkennen, andererseits ihm auf die Gebiete zu folgen, wo er seine Stärke zeigen kann. Am meisten wird das da der Fall sein, wo das Geschäft sich ohne Zeugen unter zweien vollzieht. Die gleichzeitige Prüfung mehrerer oder die Prüfung vor mehreren oder gar vor einer corona hindert die freie Bewegung. Die Kehrseite der Sache ist, daß persönliche Schwächen auf beiden Seiten hierbei besonders Gelegenheit haben sich geltend zu machen. Ein ungeschickter oder ein harter Examinator verwirrt oder verschüchtert, ein schwerfälliger, aufgeregter Kandidat wird sich unvorteilhafter darstellen als bei schriftlicher Prüfung. Auch der Parteilichkeit des Verfahrens und des Urteils oder dem Verdacht der Parteilichkeit ist hier der weiteste Spielraum aufgethan.

Die praktische Folge ist: die Verbindung schriftlicher und mündlicher Prüfung wird das zweckmäßigste Verfahren sein, die Fehler der einzelnen Methoden werden sich hier einigermaßen kompensieren, die Vorteile verbinden. Demgemäß finden wir in Deutschland regelmäßig beide Methoden kombiniert: so bei der Abschluß- und Reifeprüfung auf den Schulen schriftliche Klausurarbeiten und mündliche Prüfung, so bei den akademischen und Staatsprüfungen häusliche Abhandlung und mündliche Prüfung. Die Abhandlungen geben dem Prüfling Gelegenheit, seine wissenschaftliche Durchbildung zu zeigen, die Klausurarbeiten der Schulprüfungen, besonders in den Sprachen, lassen den Grad der erreichten Sicherheit und Fertigkeit im Gebrauch der Sprache erkennen. Die mündliche Prüfung dient zur Kontrolle des Urteils, das sich der Prüfende auf Grund der schriftlichen Leistungen gebildet hat.

4. Geschichtliches. Die Staatsprüfungen sind erst im 19. Jahrh. zu der breiten Entwickelung gelangt, die sie gegenwärtig in unserem öffentlichen Leben einnehmen. Das Mittelalter kannte eigentlich nur Schul- und akademische

Prüfungen, doch gab es eine kirchliche Prüfung der Befähigung für das geistliche Amt vor der Priesterweihe durch den Bischof. In der Neuzeit bildete sich in der Schule mit der bestimmteren Durchführung der Gliederung des Kursus das System der Versetzungsprüfungen aus. Dazu kamen Aufnahmeprüfungen an den im 16. Jahrh. von der Reformation errichteten Landesschulen. Bekannt ist besonders das württembergische Landexamen, wodurch über die Aufnahmen in die Klosterschulen, mit Unterhaltung und Unterricht auf öffentliche Kosten, entschieden wurde; indem hierzu die Bewerber aus allen Lateinschulen des Landes nach Stuttgart kamen, erlangte diese Prüfung einen maßgebenden Einfluß auf den Schulbetrieb. Unter den Amtsprüfungen hat sich zuerst die wissenschaftliche Prüfung der theologischen Kandidaten durch die Konsistorien (pro licentia contionandi) zu festerer Gestalt ausgebildet. Von denselben Behörden wurden auch die Bewerber um die Stellen an den Lateinschulen geprüft, die übrigens bis ins 19. Jahrh. regelmäßig Theologen waren. Im übrigen behielten die akademischen Prüfungen ihre Bedeutung auch für die Qualifizierung zu den gelehrten Berufen, namentlich in der medizinischen und juristischen Fakultät.

Erst das 19. Jahrh. hat die Erlangung eines öffentlichen Amtes regelmäßig von der Ablegung einer Staatsprüfung abhängig gemacht; die akademischen Prüfungen sind dadurch zu einer Sache von mehr ornamentaler Bedeutung herabgedrückt, nur für die akademische Laufbahn sind sie noch wesentliches Erfordernis. Dagegen sind für die eine rechts- und staatswissenschaftliche Vorbildung erfordernden Berufe jetzt überall besondere Prüfungsbehörden bestellt, vor denen der Kandidat sich zunächst über seine allgemeine fachwissenschaftliche Ausbildung auszuweisen hat, ehe er überhaupt in den Kreis der Bewerber zugelassen wird; in der Regel folgt dann noch, nach voraufgegangener praktischer Vorbildung, eine eigentliche Amtsprüfung. Ebenso wird das Recht zur Ausübung des ärztlichen Berufes erst durch die Ablegung einer Staatsprüfung erworben. Und nicht minder wird die Befähigung für das Lehramt durch staatlich bestellte Prüfungskommissionen festgestellt.

Der Antrieb zu dieser Ausbildung des staatlichen Prüfungswesens liegt in dem Wesen des modernen Staates, der sich immer mehr selbständig gegen die Gesellschaft zu machen strebt: das Amt von der gesellschaftlichen Stellung loszulösen und es in die Hände von Bewerbern zu bringen, die lediglich durch ihre Tüchtigkeit dazu empfohlen sind, das ist die Absicht des staatlichen Prüfungswesens. Das System der Prüfungen ist als Form der Auslese für das Amt an die Stelle des Systems der Patronage getreten, das noch im vorigen Jahrhundert im weitesten Umfang bei der Besetzung aller Stellen entscheidend war. Man kann auch sagen: Prüfungen sind das demokratische System, mit dem Prinzip der persönlichen, statt der sozialen Auslese, individuelle Tüchtigkeit entscheidend, statt der Geburt und der Familienbeziehungen. Der absolutistisch-monarchische Staat hatte mit seiner Durchführung begonnen, der moderne Volksstaat, der mit der französischen Revolution zum Durchbruch kommt, hat es vollendet. Es entspricht dem Grundsatz: la carrière ouverte au

talent. Ein doppeltes Interesse drängt dazu: erstens das Interesse des Staates, für seine Ämter gleichmäßig und tüchtig vorbereitete Organe zu gewinnen; zugleich gibt die Abstufung der Zeugnisse eine weitere Handhabe für die Verwendung der Bewerber. Zweitens das Interesse der einzelnen: es ist wichtig für die Bewerber, darauf zählen zu können, daß sie nach dem Maße der Tüchtigkeit auf Verwendung rechnen dürfen, im besonderen, daß niemand, der nicht das Entsprechende leistet, auf Grund irgend welcher gesellschaftlichen Bevorzugung ihnen vorangestellt werde.

Auch in die Schulen selbst ist der Staat im 19. Jahrh. mit seinem Prüfungswesen eingedrungen. Die Abiturientenprüfung, die zuerst in Preußen im Jahre 1788 eingeführt wurde, eine Prüfung der abgehenden Schüler der Gelehrtenschule unter dem Vorsitz eines Staatsbeamten (des Provinzialschulrats in Preußen), ist seitdem in ganz Deutschland und in einigen Nachbarländern durchgedrungen; sie hat die alte Aufnahmeprüfung auf der Universität allmählich ganz verdrängt. Auch sie ist augenscheinlich in gewissem Sinne eine demokratische Einrichtung, sie wirkt als eine vorläufige Auslese unter den möglichen Bewerbern um die gelehrten Berufe, indem sie schon die Zulassung zur Universität von einem gewissen Maß von geistiger Begabung und persönlicher Energie abhängig macht. Ohne Zweifel wird dadurch bewirkt, daß manche, die durch gesellschaftliche Beziehungen sonst zu Amt und Würden kämen, von vornherein zum Verzicht genötigt werden. Es ist in der Hauptsache dem Einfluß dieser Prüfung zuzuschreiben, daß gegenwärtig auch die gesellschaftlich höchststehenden Familien genötigt sind, ihre Söhne der öffentlichen Gelehrtenschule zuzuführen, während im 17. und 18. Jahrh. der Adel von der Lateinschule so gut wie vollständig verschwunden war, durch Hofmeister-Information den Schulbesuch ersetzend. Freilich ist nicht zu verkennen, daß die Abiturientenprüfung andererseits durch Verlängerung des Kursus jetzt mehr als im vorigen Jahrhundert die Unbemittelten von der Universität und den gelehrten Berufen ausschließt.

Neben der Reifeprüfung hat Preußen seit 1892 noch eine zweite Staatsprüfung in die Schule eingeführt, das ist die sogenannte „Abschlußprüfung am Ende des sechsten Jahreskurses der höheren Schulen, durch deren Bestehen das Recht zum Einjährigendienst und zum Eintritt in die oberen Klassen erworben werden muß. Die übrigen deutschen Staaten haben sich fast ausnahmslos gegen die Nachfolge gesträubt, aus gutem Grund: die pädagogischen Nachteile sind so überwiegend, daß hoffentlich auch in Preußen die Schule ihrer bald wieder ledig wird. Dies führt auf einen letzten Punkt.

5. Nebenwirkungen der Prüfungen auf Schule und Unterricht. Bei den eigentlichen Schulprüfungen, die lediglich aus dem Bedürfnis des Unterrichtes hervorwachsen und sich ganz dem didaktischen Zwecke anbequemen, ist von solchen Wirkungen nicht zu reden. Dagegen treten bei allen Staatsprüfungen, die aus einem dem Unterricht fremden Zwecke eingeführt werden, allerlei nicht gewollte und nicht erwünschte Nebenwirkungen ein. Ich hebe die folgenden hervor.

a) Die Prüfung verändert das innere Verhältnis des Lernenden zur Sache. Die Aussicht auf eine Prüfung lenkt notwendig die Aufmerksamkeit von der Sache ab und auf die Prüfung hin. Die Kenntnisse erhalten damit eine äufsere, nicht in ihnen selbst liegende Bedeutung. Es ist wohl auch geradezu die Meinung, durch die Prüfung den Fleifs und Eifer zu steigern. Aber man vergifst dabei, dafs verschiedene Interessen sich nicht notwendig summieren, sie können sich auch aufheben, das praktische Interesse an dem Bestehen der Prüfung kann dazu führen, das theoretische Interesse an der Sache herabzusetzen; die Nützlichkeit für das Examen kann der Bedeutung der Erkenntnis für die Befriedigung des intellektuellen Bedürfnisses Abbruch thun. Es ist eine alte Erfahrung, dafs das Lernen für eine Prüfung leicht zu einem Lernen in futurum oblivionem wird; der Zwang, den die Prüfung übt, führt nicht selten Abneigung gegen die Sache mit sich, und was mit Abneigung aufgenommen wird, wird abgestofsen, sowie der äufsere Druck nachläfst. Das hat schon Plato gesehen: οὐδὲν βίαιον ἔμμονον μάθημα, erzwungenes Lernen ist nicht von Dauer, heifst es in der Republik. Ich denke, hierüber sind die Erfahrungen seit Platos Tagen sehr gehäuft, manche Dinge sind heutzutage manchen Leuten durch den Prüfungszwang geradezu verekelt, man denke an das durch die Prüfung, vielleicht erst durch eine Nachprüfung bei den Kandidaten des höheren Lehramtes erzwungene Auswendiglernen eines Not- und Hilfsbüchleins für die Erwerbung der 'allgemeinen Bildung' in der Religion oder der Philosophie. Hätten die Römischen Kaiser, statt die Christen zu verfolgen, das Christentum in einen grofsen Katechismus verfafst und alle ihre Unterthanen gezwungen, diesen auswendig zu lernen, sie würden eher Erfolg mit seiner Unterdrückung gehabt haben. Diese Nebenwirkung mufs nicht notwendig eintreten, die Tendenz dazu wird sich aber um so mehr geltend machen, je selbständiger und je vorgerückter im Lebensalter der zu Prüfende, je zarter, geistiger, ich möchte sagen unexaminierbarer der Gegenstand ist.

b) Die Prüfung giebt dem vorhergehenden Studium eine Richtung auf das Äufserliche und Abfragbare. Im Examen kommt zur Geltung nur das, was abgefragt und aufgezeigt werden kann. Zum Abfragen eignen sich Formeln, Definitionen, Regeln, Formen, Thatsachen, Daten, kurz alles Äufserliche, Lernbare, Aufsagbare, nicht ebenso eignet sich dazu, was jemand denkt, urteilt, empfindet. Es kann nicht anders sein: Examensfragen wenden sich notwendig mehr an das Gedächtnis als an die Urteilskraft; man kann die Kämpfe der Ilias, die grammatischen Formen der homerischen Sprache, oder die Codices und Editionen des Horaz oder Lukrez, die Entstehungsgeschichte des Faust und Wallenstein, man kann auch die Unterscheidungslehren der verschiedenen Konfessionen und selbst die sieben Worte am Kreuz abfragen, aber wie die Dichtungen des Homer oder der Inhalt der Schriften des neuen Testamentes innerlich lebendig geworden und angeeignet sind, darnach kann man nicht fragen, schon darum nicht, weil der Examinand bei keiner Gelegenheit weniger im stande und geneigt ist, mit seinem eigenen Denken und Leben ans Licht zu kommen, als bei einer Prüfung. Die Folge ist, dafs derartige

äußere Dinge eine Wichtigkeit erhalten, die sie an sich nicht haben, und daß nun die Vorbereitung für die Prüfung auf ihre Einprägung sich richtet. Denn das wird nicht zweifelhaft sein, daß jemand, der sich durch fleißiges Einpauken eine große Fülle äußerer Kenntnisse äußerlich angeeignet hat, ohne um die Sache selbst sich viel zu kümmern, mit besseren Aussichten in ein Examen eintritt als jemand, der mit innerer Teilnahme an den Gedanken und vielleicht mit reichem Gewinn für seinen inneren Menschen Schriftwerke gelesen und studiert, aber jene fragbaren Dinge vernachlässigt hat. Man hört wohl von akademischen Lehrern den gemeinen Sinn der Studierenden schelten, daß sie alsbald nach den Examensvorschriften sich erkundigten und diese zum Maß ihrer Studien machten, wohl auch durch Erkundigung bei Gefährten, die vor ihnen den Weg gegangen sind, und durch Einübung auf die von diesen erfragten Fragen sich gegen die Fährlichkeiten der Prüfung zu sichern trachteten. Gewiß ist es nicht wünschenswert, wenn das wissenschaftliche Studium zu einer derartigen äußerlichen Abrichtung herabsinkt, ich hätte aber doch nicht den Mut, einem Studierenden den Rat zu geben, ohne alle Rücksicht auf Examensreglement und Examenspraxis sich allein von seinem Wissenstrieb und seinem Interesse an der Sache leiten zu lassen; ein solcher Idealismus, der bei den Studierenden gar nicht so ganz selten vorkommt, führt leicht zu einem etwas unsanften Erwachen beim Zusammenstoß mit der Wirklichkeit und ihren Forderungen. Und ebenso werden unsere Schüler wohl nicht ganz ohne Grund mit einigem Mißtrauen den immer wiederholten Versicherungen gegenüberstehen, daß Reife- und Abschlußprüfung eigentlich gar keine besondere Vorbereitung erforderten, auch nicht die Aufgabe hätten, das Urteil über den Schüler erst zu ermitteln, sondern nur die, das bei den Lehrern schon feststehende Urteil vor der Aufsichtsbehörde zur Anerkennung zu bringen. Eine Prüfung hat ihr eigenes Wesen, das sich selbst gegen den Willen der Personen zur Geltung bringt; sie bindet das Urteil, vor allem wenn sie durch die vorgesetzte Behörde abgehalten wird, die nur bei diesem Aktus die Schüler kennen lernt und nun auch die Lehrer nach dem Ausfall beurteilt.

c) Prüfungen wirken im Sinne der Gleichförmigkeit und der Mittelmäßigkeit. Als die Abiturientenprüfung von Preußen aus sich über die Nachbargebiete ausbreitete, da begegnete die Einrichtung bei vielen alten Schulmännern, wie Ilgen in Pforta, Jacob in Lübeck, starkem inneren Widerstreben; sie empfanden sie als eine Minderung der Freiheit der Lehrer und Schüler, als einen Druck, der die Entwickelung eines selbständigen, individuellen Lebens der Schule hemme. Eine Prüfung, von der das Urteil der vorgesetzten Behörde nicht bloß über die einzelnen Schüler, sondern auch über die Lehrer und die Schule selbst abhängt, wird notwendig im Sinne der Egalisierung wirken. Die Lehrer werden nicht umhin können, auf das, worauf der die Prüfung abhaltende Schulrat Gewicht legt, den Unterricht zu richten, schon um der Schüler willen, die ein ungünstiges Urteil, ein Zurückbleiben hinter seinen Erwartungen zu nächst empfinden und büßen. Ein besonders eifriger Lehrer wird wohl auch die Neigungen und Schwächen des Mannes zu erkunden und zu benutzen sich

angelegen sein lassen Man weifs, wie in der Armee ein Wechsel in der Inspektion wirkt Hier kann man nun sagen, ist die Sache notwendig in der Armee ist Uniformität und Unterordnung des eigenen Urteils unter das des Vorgesetzten schlechthin notwendig, es kommt hier alles darauf an, dafs Einheit in der Ausführung des Gebotenen herrscht, ob das Gebotene an sich das Bestmögliche ist oder nicht. Im geistigen Leben dagegen kommt es auf Einheit und Gleichförmigkeit gar nicht wesentlich an, im Gegenteil, auf Mannigfaltigkeit und Individualisierung beruht hier die Kraft und der Reichtum — Ebenso wirkt die Prüfung im Sinne des Mittelmafses und der Mittelmäfsigkeit, sie hat die Tendenz, auf ein gleichmäfsiges 'genügend' für alle in allen Fächern hinzuwirken. Bei jeder Massenprüfung findet das Hervorragende nur bescheidene Gelegenheit, sich zur Geltung zu bringen, die Aufgaben müssen für den Durchschnitt gestellt werden Das Untermafs fällt demnach notwendig mehr ins Auge als das Übermafs Das gilt für die einzelnen Prüflinge, das gilt auch für die einzelnen Fächer Ein entschiedenes Zurückbleiben in einem Fach wird mehr sichtbar als die Auszeichnung in einem anderen. Und an sich wird eine solche 'Ungleichmäfsigkeit' der Ausbildung, wenn die Prüfungsordnung sie auch durch Zulassung von Kompensationen duldet, als Neigung zur Irregularität und Singularität empfunden Am günstigsten werden demnach bei allen Prüfungen diejenigen gestellt sein, die ohne stark hervortretende besondere Neigung und Begabung überall den regelrechten Weg gleichmäfsiger Pflichtarbeit gehen, wogegen Naturen mit entschiedener, ausgesprochener Individualität und besonderer Richtung der Begabung darunter leiden Kein Zweifel, dafs jene einen höchst achtbaren Schüler- und Beamtentypus darstellen, kein Zweifel aber auch, dafs der Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens nicht von der korrekten Mittelmäfsigkeit, sondern von den starken, auch den einseitigen und irregulären Naturen ausgeht Korrektheit ist zu vielen Dingen gut, nur nicht dazu, dem Denken und Leben neue Bahnen zu brechen

Noch allem Staatsprüfungen haben eine Tendenz, die Individualität zu unterdrücken, die Unselbständigkeit zu begünstigen, die Kultur des äufserlichen Wissens grofszuziehen, die Kraft des selbständigen Sehens abzustumpfen Das ganze Unheil, das unter dem Namen der 'Bildung' gegenwärtig umgeht, das Gehabthaben und Redenkönnen von allen Dingen, hängt augenscheinlich doch auch mit der Ausbildung des öffentlichen Prüfungswesens zusammen Prüfungen nötigen Kenntnisse aufzunehmen, ohne Rücksicht auf das innere Bedürfnis und die Aufnahmefähigkeit, sie lehren sich schicken und sich begnügen mit dem Gehabthaben und Sagenkönnen, sie hindern zu suchen, was der Anlage gemäfs ist Endlich verführen sie durch das Zeugnis zu falscher Sicherheit und Selbstschätzung ist durch öffentliche Abstempelung die 'Reife' oder die 'facultas' bescheinigt, so mufs sie ja also vorhanden sein Täusche ich mich, oder ist es so, dafs im 18 Jahrh die Spontaneität des Bildungstriebes und das Gefühl der Selbstverantwortlichkeit in der Welt der gelehrten Berufe stärker war als gegenwärtig?

6 Praktische Folgerungen Die Darlegung der nachteiligen Nebenwirkungen der Prüfungen kann nicht auslaufen in die Forderung der Abschaffung

Prüfungen sind notwendige Übel, wir können nicht zu dem System des individuellen Beliebens und der Patronage zurückkehren wollen Aber es wird gut sein, sich klar zu machen, dafs solche Nebenwirkungen vorhanden und unvermeidlich sind Als oberste Maxime wird daher gelten examina non esse multiplicanda praeter necessitatem Entbehrliche Prüfungen sind verwerflich (z Abschlufsprüfung!) Der Bureaukratismus neigt dazu, sie entsprechen seiner Vorliebe für das Reguläre und Mittelmäfsige Daher Preufsen mit ihnen am reichsten gesegnet ist, wie ein Mann, der sonst für preufsisches Wesen ein sehr reichliches Mafs von Anerkennung hat, H v Treitschke, mit hartem Verwerfungsurteil gesagt hat 'Unser heilloser Examensunfug, recht eigentlich ein Fluch Deutschlands, ist leider preufsischen Ursprungs' (in den eben erschienenen Vorlesungen über Politik I 43)

Für die Prüfenden aber möchten folgende Regeln zu beachten sein

a) Auf das Positive sehen Die Prüfung als solche hat die entgegengesetzte Tendenz, die Lücken hervortreten zu lassen

b) Mit leichten, einfachen, bestimmten Fragen beginnen. Eine verfehlte Frage und Antwort am Anfang verwirrt und stört leicht das ganze Geschäft

c) Irrtümer und Fehler nach Galater 6, 1 behandeln Liebe Brüder, so ein Mensch etwa von einem Fehler übereilet würde, so helfet ihm wieder zurecht mit sanftmütigem Geist, die ihr geistlich seid; und siehe auf Dich selbst, dafs Du nicht auch versuchet werdest.

d) Nicht vergessen, dafs für die meisten Menschen eine Prüfung keine gute Gelegenheit ist, sich von der günstigen Seite zu zeigen, daher nach Gelegenheit hinzufügen: additis addendis

e) Andererseits aber über dem suaviter in modo des fortiter in re nicht vergessen. Den Trägen und Unwissenden empfehlen, heifst dem Fleifsigen und Tüchtigen nehmen, was sein ist.

DAS VERHÄLTNIS DES REALGYMNASIUMS ZUM GYMNASIUM IN DEN MITTELKLASSEN (TERTIA) NACH FRANKFURTER LEHRPLAN

Von Julius Ziehen

Während für die drei Unterklassen (VI—IV) ein völlig identischer Lehrplan das Gymnasium, das Realgymnasium und die Realschule nach dem Frankfurter System verbindet, wird von Untertertia an durch das Hinzutreten des Lateinischen der Verbindung zwischen Realschule einerseits, Gymnasium und Realgymnasium andererseits ein Ende gemacht, und nur für die beiden letztgenannten Anstalten besteht eine grundsätzliche Übereinstimmung des Lehrplanes für zwei weitere Jahre, die Zeit der Tertia, fort, die darum als Mittelbau der Schulen mit Frankfurter Lehrplan zu bezeichnen sind; diese Übereinstimmung erstreckt sich nicht nur auf die Gesamtstundenzahl, sondern auch auf die Verteilung der Stunden an die einzelnen Lehrgegenstände: von den 28 Gesamtstunden fallen je 2 der Religion, je 3 dem Deutschen, je 3 der Geschichte und Erdkunde, je 4 der Mathematik, je 2 der Naturbeschreibung und je 2 dem Zeichnen zu, je 12 Stunden sind für beide Anstalten dem fremdsprachlichen Unterricht in Tertia zugewiesen, und die einzige Abweichung des Realgymnasiums vom Gymnasium besteht nun darin, daſs das erstere von diesen 12 Stunden der Weiterführung des französischen Unterrichtes 4 Stunden wöchentlich vorbehält, während das Gymnasium, seinem humanistischen Charakter entsprechend, 10 Stunden für den lateinischen Anfangsunterricht in Anspruch nimmt und sich für die Weiterführung des Französischen mit 2 Stunden begnügen muſs.

Bei aller Gleichartigkeit des Lehrplanes also doch ein Unterschied! — Es ist zu verstehen, wenn da die Frage auftaucht, ob denn unter diesen Verhältnissen am Ende der Tertia der als Vorteil des Frankfurter Lehrplanes hingestellte[1]) Übergang von einer Schulart zur andern sich wirklich so leicht und ohne Nachteil für Schule und Schüler vollziehen läſst. Ich will mir zur Beantwortung dieser Frage hier einige Bemerkungen erlauben, die sich z. T. anschlieſsen an früher in dieser Zeitschrift erschienene Erörterungen über 'die Weiterführung des Französischen in den Mittelklassen des Gymnasiums mit Frankfurter Lehrplan' (1897, S. 100 ff.)

[1]) Zu verweisen ist natürlich immer in erster Linie auf die Schrift des Gründers der ganzen Neueinrichtung: Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung herausgegeben von Dir. Karl Reinhardt, Frankfurt a. M. 1892; daneben sind die ausführlichen Vorreden der Reinhardtschen, Wulfschen und Bannerschen Lehrbücher besonderer Beachtung zu empfehlen.

Der Frankfurter Lehrplan hat zur allgemeinen und unerläßlichen Voraussetzung eine innere Übereinstimmung in der Behandlung sämtlicher Fremdsprachen, die an den nach ihm eingerichteten Anstalten von Sexta bis hinauf nach Prima gelehrt werden; gleichmäßige Behandlung der Satzlehre ist in dieser Hinsicht wohl diejenige Forderung, die die tiefstgehende Bedeutung hat, daneben steht aber als gleichfalls sehr wichtiges Element des fremdsprachlichen Unterrichtes die gleichmäßige Auffassung und Bearbeitung des Wortschatzes mit einer in verständigen Grenzen gehaltenen Heranziehung der Ableitungslehre und der Lehre vom Bedeutungswandel, daneben steht ferner die gleichmäßig fortgesetzte Vergleichung des fremdsprachlichen mit dem deutschen Gedankenausdruck durch niemals ganz beiseitegelassenes Übersetzen aus der Fremdsprache und in die Fremdsprache, wo diese hier im einzelnen ausgeführten Voraussetzungen nicht erfüllt werden, da wird nicht nach dem Frankfurter Lehrplane gearbeitet, und grundsätzliche Gegner des auf ihnen ruhenden Sprachbetriebes thun besser, den Bestrebungen des Frankfurter Lehrplanes völlig fern zu bleiben, steht z B ein neuphilologischer Lehrer auf dem Standpunkt, das Übersetzen ins Deutsche schade dem französischen Unterrichte oder sei wenigstens kein unbedingtes Erfordernis desselben, so scheint er mir diesen seinen Standpunkt nur mit schwerer und grundsätzlicher Verletzung eines wichtigen Grundgedankens innerhalb der Anstalten nach Frankfurter Lehrplan durchführen zu können, und Mißerfolge, die etwa solcher Praxis entspringen sollten — ich spiele mit diesen Worten auf kein thatsächliches Beispiel an —, sollte man dem Frankfurter System nicht zur Last legen'

Wo aber die oben bezeichneten Voraussetzungen erfüllt werden, da arbeitet, wie auf der Hand liegt, der Unterricht in der einen Fremdsprache dem in der anderen beständig und auf die förderndste Art in die Hand die Gewöhnung, ein längeres Satzgefüge zu überblicken, mag vorwiegend am Französischen erworben sein, sie wird darum dem Lateinischen doch sehr zu gute kommen, die semasiologischen Erfahrungen, die ein Schüler im lateinischen Unterricht gemacht hat, gelten zum Teil gerade so gut für die französische Sprache, ähnliche etymologische Gruppen gestalten sich dem Lernenden unwillkürlich auf dem einen wie auf dem anderen Sprachgebiet[1]), und die geistige Schulung endlich, die in dem Übersetzen liegt, ist für die verschiedenen Sprachen grundsätzlich die gleiche; ist doch besonders in diesem Sinne eine beachtenswerte Wahrheit in dem scheinbar so paradoxen Worte, daß man eine Sprache am besten weiter lernt, indem man in verständiger Weise die Kenntnis einer neuen Sprache hinzuerwirbt

Darf man diese grundsätzliche Übereinstimmung in der Behandlung des sprachlichen Unterrichtes zur Voraussetzung machen, so wird am wenigsten

[1]) Es ist zu dem oben Vorgetragenen daran zu erinnern dafs die Schüler nach Frankfurter Lehrplan von dem französischen und dem in dieser Hinsicht mindestens gleichwertigen deutschen Unterricht her an Beobachtungen der oben bezeichneten Art gewöhnt sind; vgl 'Der französische Anfangsunterricht und der Frankfurter Lehrplan' in N Jahrb f. Phil u Päd II Abt 1896 S 202 ff

das verschiedene Mafs des in den beiden Sprachen bewältigten Lehrstoffes zwischen der Tertia des Gymnasiums und der des Realgymnasiums einen grundsätzlichen, für den Übergang von der einen zu der anderen Anstalt bedenklichen Unterschied zur Folge haben: mag der Schüler der Gymnasialtertia etwas mehr Cäsar oder Ovid gelesen haben, der gleichalterige Schüler des Realgymnasiums hat dafür ein gröfseres Quantum prosaischen und poetischen[1]) Lehrstoffes im französischen Unterricht bewältigt. Dem Zusammenhang der beiden Anstalten dabei etwa dadurch in die Hand arbeiten zu wollen, dafs man beständig auf die lateinische, beziehungsweise französische Analogieerscheinung verwiese oder gar ganze Sätze ins Lateinische, beziehungsweise Französische übersetzen liefse, das würde ich für sehr verkehrt halten, schon weil es für die sachliche Auffassung des Lehrstoffes tödlich sein würde. Dagegen empfiehlt es sich meines Erachtens, beim Abfragen der Vokabeln gelegentliche phraseologisch-syntaktische Parallelen zu ziehen und namentlich semasiologisch interessante Etymologien vorzubringen; die Forderung ist auch für Lehrer, die nicht in beiden Sprachen gleichmäfsig bewandert und durch Unterrichtserfahrungen unterstützt sind, nicht so grofs, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag; gut wäre es freilich, wenn die Verlagsbuchhandlungen, namentlich die neuphilologischen, sich entschliefsen wollten, statt manchmal recht minderwertiger Erläuterungen[2]) solche Hinweise im Interesse des Verhältnisses der beiden Schwesteranstalten, Gymnasium und Realgymnasium, zu vermehren, doch genügt es für unsere Zwecke, wenn in der Handbibliothek jeder Anstalt nach Frankfurter Lehrplan ein Exemplar irgend eines guten französisch-lateinischen und lateinisch-französischen Handlexikons zur Benutzung steht; ich habe das Wörterbuch von Quicherat für den vorliegenden Zweck recht brauchbar gefunden, würde es aber mit Freude begrüfsen, wenn eine handlichere und auf das Wichtigste sich beschränkende Zusammenstellung solchen Vergleichungsstoffes irgendwo aus den praktischen Erfahrungen des Unterrichtes nach dem Frankfurter Lehrplan hervorginge; dafs die ersten Versuche auch auf diesem Gebiete mühsam und zeitraubend sind, ist eine Thatsache, der die Behörden bei Einführung des neuen Lehrplanes durch minder starke Belastung der in Betracht kommenden Lehrer Rechnung tragen sollten, die aber nur der üble Wille gegen die Zweckmäfsigkeit des durch diese Versuche nach ein paar Jahren wohl festgestellten und dann natürlich ungleich leichter durchführbaren Lehrplanes geltend machen kann.

[1]) Wichtig scheint mir namentlich dieser poetische Lesestoff im französischen Unterricht der Tertia des Realgymnasiums als Gegengewicht zu der im Gymnasium vorwiegend an Ovid gewonnenen Gewöhnung an dichterische Wortstellung, dichterischen Wortschatz und dichterische Bildersprache.

[2]) Zahlreiche französische und englische Schulausgaben bedürfen dringend einer Revision unter dem Gesichtspunkt ihrer grammatischen und lexikologischen Erläuterungen; neulich fand ich, um nur zwei Beispiele von sehr vielen hier zu geben, die Wendung comprenez cela! mit Fragezeichen gedruckt und in der Anmerkung als ältere Form der Frage comprenez-vous cela gedruckt: 'begreife einer', wie das möglich ist! Und in einer englischen Schulausgabe zeigte mir neulich ein Kollege die Worte thus 5 feet nothing sentry erklärt mit — 'dieses Nichts von einer 5 Fufs hohen Schildwache'.

Kann nach dem Gesagten das Mafs des Lesestoffes zwischen den beiderseitigen Tertien in Bezug auf seine Verteilung an die zwei Fremdsprachen ohne irgendwie bedeutsame Schädigung des grundsätzlichen Zusammengehens der beiden Anstaltsarten ruhig auseinandergehen, so wird in den grammatischen Pensen mit gröfserer Vorsicht vorgegangen werden müssen, damit der Übergang von einer Schulart zur anderen am Ende von Tertia nicht unnütz erschwert wird; diese Vorsicht wird ihren einfachen praktischen Ausdruck zunächst in der gleichen Anzahl der beiderseitigen Grammatikstunden finden, da nur das Gymnasium in Tertia überhaupt nur 2 französische Stunden wöchentlich hat, so bedeutet das die Beschränkung auf 1 Stunde Grammatik wöchentlich, worin das Realgymnasium trotz seiner gröfseren Zahl französischer Stunden sich anschliefsen müfste, ganz entsprechend müfste, sobald durch das Hinzutreten der Lektüre die Frage überhaupt in Kraft tritt, das Gymnasium auf das Realgymnasium in der Art Rücksicht nehmen, dafs es die Zahl seiner grammatischen Stunden im lateinischen Unterricht auf 3, allerhöchstens 4, beschränkte. Diesen Vorschlägen gegenüber ist, namentlich bei den heute herrschenden Strömungen in neuphilologischen Lehrerkreisen, ja kaum zu befürchten, dafs über ungerechte Verkürzung der französischen Grammatik Klage erhoben wird, eher möglich ist, dafs die Vertreter des lateinischen Unterrichtes in dem gering bemessenen Mafs der Grammatikstunden eine Gefährdung des humanistischen Gymnasiums erblicken, wie weit das berechtigt ist, darüber kann natürlich nur die praktische Erfahrung entscheiden, selbstverständlich steht ja auch den Vertretern beider Unterrichtsfächer frei, eine weitere Stunde zur Einübung grammatischer Dinge, etwa in der Form einer weiteren schriftlichen Arbeit[1]), auf Kosten der Lektüre in Tertia hinzuzufügen, die Lektüre leidet nur scheinbar und momentan darunter, später wird sie auf der verstärkten grammatischen Grundlage um so freier betrieben werden können.

Für das Lateinische würde demnach der Gang des Unterrichtes in den Tertien der beiden Anstalten etwa der sein: die Untertertia des Gymnasiums kann mit ihren 10 Stunden das Wulff'sche Übungsbuch natürlich schneller bewältigen als die Untertertia des Realgymnasiums mit ihren 8 Stunden, sie setzt daher früher mit der Lektüre ein, im günstigsten Falle etwa nach drei viertel Jahren[2]), unbeirrt dadurch hat meines Erachtens die Untertertia des Realgymnasiums vor allen Dingen die Aufgabe, das Wulff'sche Lehrbuch bis zu Ende durchzuarbeiten. In Obertertia beginnt dann jedenfalls auch das Realgymnasium mit der Lektüre, die man zweckmäfsigerweise mit Rücksicht auf das Vorgehen des Gymnasiums nicht ganz auf Cäsar beschränken, sondern

[1]) Mit zwei schriftlichen Arbeiten wöchentlich sind die bisherigen Klassen nach Frankfurter Lehrplan z. B. am Goethegymnasium in Frankfurt durch die Tertia geführt worden.

[2]) Meinem hochverehrten Kollegen Herrn Prof. Wulff verdanke ich den Hinweis darauf, dafs bei dem zweiten in Betracht kommenden Jahrgange des Frankfurter Goethegymnasiums zu gunsten einer erschöpfenderen Behandlung des Lesebuches und zugleich zu gunsten der Übereinstimmung mit dem Realgymnasium auf den Beginn der Caesarlektüre schon in Untertertia verzichtet worden ist.

gegen Ende des Jahres auch, allerdings in bescheidenem Maſse, auf einen poetischen Lesestoff, Stücke aus Ovids Metamorphosen, ausdehnen sollte. Das 1897er Osterprogramm der Frankfurter Wöhlerschule giebt Buch I—VI von Cäsars Bellum gallicum als durchgenommenes Pensum an; dieses recht reichliche Quantum Cäsar lieſse sich ja leicht zu gunsten von ein paar Ovidischen Stücken um ein Buch vermindern. Gegen den gröſseren Umfang der in Obertertia des Gymnasiums durchgenommenen Pensen aus Cäsar und Ovid bietet, wie oben hervorgehoben wurde, das gröſsere Maſs französischer Lektüre auf dem Realgymnasium ein ausreichendes Gegengewicht. Dem verschieden bemessenen Lehrstoff müſste jedoch in Obertertia beider Anstalten ein völlig gleiches Pensum aus der Reinhardt'schen Satzlehre zur Seite stehen, das nach entsprechenden Abschnitten vorläufig, bis ein eigens für den Frankfurter Lehrplan eingerichtetes Buch geschaffen ist, des Ostermann'schen Buches praktisch eingeübt wird; die Übungen im Lateinschreiben selbst kann das Gymnasium in Obertertia wie vorher in Untertertia etwas reichlicher bemessen als das Realgymnasium. Der Gesamtcharakter des Lehrganges im lateinischen Unterricht der beiden Tertien wird bei einer solchen Gestaltung völlig gleichmäſsig genug sein, um dem Schüler einen mühelosen und durchaus unschädlichen Übergang vom Realgymnasium zum Gymnasium am Anfang von Untersekunda zu gestatten. Von dieser Klasse, der ersten des Oberbaues, an scheiden sich dann die Wege der beiden Anstaltsarten auch grundsätzlich schon durch das Hinzutreten einer verschiedenen Fremdsprache, des Griechischen im Gymnasium, des Englischen im Realgymnasium, bis zu diesem Scheidungspunkte aber soll nach dem Grundgedanken des Frankfurter Lehrplanes ein beinahe gleiches Pensum und ein grundsätzlich völlig gleiches Lehrverfahren im lateinischen und französischen Unterricht das Gymnasium und Realgymnasium zu Schwester- oder Parallelanstalten im wahren Sinne des Wortes machen.

Ein Wort zum Schlusse: ich habe schon öfters einzelnen Ausführungen über Fragen des Frankfurter Lehrplanes eine Tragweite auch über diesen besonderen Gedankenkreis hinaus zuschreiben zu dürfen geglaubt, auch hier möchte ich diese Erörterungen über ein zeitweiliges Zusammengehen von Gymnasium und Realgymnasium mit einem Gedanken allgemeinerer Art über das Verhältnis der beiden Schularten zueinander abschlieſsen: das Realgymnasium steht, wenn ich richtig urteile, heute in der Praxis dem Gymnasium viel ferner als der Realschule, ja, es besteht eine Art von Gegensatz zu dem humanistischen Gymnasium, dessen Träger besonders eine etwas einseitig auf den rein praktischen Gebrauch der Fremdsprache hinarbeitende Richtung unter unseren Neuphilologen ist; gesund scheint mir dies Verhältnis nicht zu sein, und überall, wo ein Band zwischen Gymnasium und Realgymnasium hergestellt wird, wird, wie ich vermuten möchte, der in ihrer Daseinsberechtigung vielfach angefochtenen letzteren Art von höherer Schulanstalt eine Stütze gewährt, die sie am allerwenigsten von der Hand weisen sollte; die fortwährende Beziehung zu den Forderungen des praktischen Lebens soll ihr damit nicht verkürzt werden.

AUS BRIEFEN DES HANNOVERSCHEN OBERSCHULRATS D[R] FRIEDRICH KOHLRAUSCH

Von Wilhelm Vollbrecht

In dem Nachlasse meines am 24 März 1897 verstorbenen Vaters Ferdinand Vollbrecht finden sich neben vielen Briefen von manchen Fachgenossen und Freunden auch eine grofse Anzahl längerer und kürzerer Briefe des früheren hannoverschen Oberschulrats — zuletzt Generalschuldirektors — Dr Friedrich Kohlrausch, von denen manche Abschnitte weitere Kreise interessieren dürften. In dem höheren Schulwesen des früheren Königreichs Hannover hat offenbar eine andere Art der Geschäftsführung geherrscht, als sie heutzutage üblich ist, so dafs z. B. mein Vater von seiner Kandidatenzeit im J. 1838 an fast dreifsig Jahre hindurch dem Vorsitzenden des Oberschulkollegiums in persönlichen Briefen nicht nur seine Wünsche in betreff einer Anstellung, Versetzung, Gehaltserhöhung u. s. w. vortragen, sondern dabei auch allgemeinere Fragen wissenschaftlicher und pädagogischer Art, die Lage der Lehrer u. dergl., erörtern durfte und von diesem Herrn oft eingehende Antworten darauf erhielt. Aus diesen Briefen des Oberschulrats Kohlrausch gebe ich im folgenden eine Auslese, wofür ich solche Abschnitte auszuwählen gesucht habe, aus denen die Zustände an den höheren Schulen Hannovers, die äufseren Verhältnisse der Lehrer, besonders aber auch die Ansichten und Anschauungen sowie die edlen Charaktereigenschaften des hervorragenden Schulmannes erkannt werden können, der so lange Jahre das hannoversche höhere Schulwesen unter eigentümlichen Schwierigkeiten mit vielem Erfolge leitete. Nur an wenigen Stellen habe ich einen erläuternden Zusatz für notwendig gehalten, sonst wird, denke ich, der Inhalt der Briefe für sich hinlänglich verständlich sein.

Das erste Schreiben Kohlrauschs ist datiert vom 3. Dec. 1838 und lautet: 'Es thut mir leid, dafs ich in Beantwortung Ihres Schreibens Ihnen keine bestimmte Aussicht auf baldige Anstellung machen kann; es sind keine Vakanzen vorhanden und ich sehe auch keine als wahrscheinlich vor mir. Das Drückende Ihrer Lage fühle ich und würde gern helfen, wenn ich könnte. Das Einzige, was ich vor der Hand thun konnte, war, Sie dem Magistrate in O. recht dringend zu einer Gratifikation zu empfehlen, das habe ich mündlich und jetzt wiederum schriftlich gethan. Ich hoffe auch, dafs man Ihre aufopfernde Thätigkeit für die Schule erkennen und etwas thun wird. Können Sie dieselbe fortsetzen, ohne Ihrer Gesundheit und Weiterbildung zu sehr zu schaden, so thun Sie es, müssen Sie es aber auf Kosten Ihrer Gesundheit thun, und will man

noch dazu nicht einmal mit einiger Remuneration erkenntlich sein, so kann niemand es Ihnen verdenken, wenn Sie Ihre Zeit für sich verwenden, so leid es mir auch für die Schule thun wird — — — Ich wünsche, daſs Sie sich durch Ihre jetzige Lage nicht niederdrücken lassen, sondern mit aller Kraft sich aufrecht halten; die Jugend darf nicht so leicht nachgeben. Wenn der Mut so früh sich beugen läſst, so ist nachher, wenn die Arbeiten schwerer werden, die Kraft versiegt. Es sind viele in Ihrer Lage; die Aussichten der Menschen für die Zukunft sind fast in allen Fächern trübe genug; und doch ist kein besserer Rat zu geben als zu warten.'

(16. April 1839.) 'Die Art und Weise, wie Ihnen die Remuneration von 40 Thalern bekannt gemacht ist[1]), muſs Sie nicht irre machen, ich sehe darin nichts als den gewöhnlichen Geschäftsstil. Sie haben das Geld reichlich verdient und können es mit gutem Gewissen annehmen, ob man dieses gerade überall mit der rechten Gesinnung anerkennt, will ich nicht behaupten, allein auf Anerkennung bei jedermann muſs der Lehrer nicht rechnen, es giebt nicht viele, die die Arbeit und Mühe des Lehrers recht zu würdigen verstehen, er muſs den besten Lohn doch in seinem eigenen Bewuſstsein mit sich tragen — — Ich möchte Ihnen wegen einer wahrscheinlichen Anstellung im Schulfache gern etwas Tröstliches sagen können, damit Sie nicht nötig hätten, sich um eine Hauslehrerstelle zu bemühen, aber ich bin nicht dazu im stande. Die Vakanzen sind seit einigen Jahren recht selten geworden, ich sehe auch jetzt keine voraus, die Ihnen förderlich sein könnte.'

Im Jahre 1839 hatte mein Vater nach sorgfältiger Beschäftigung mit Hoffmanns grammatischen Arbeiten begonnen, eine eingehende Rezension von dessen neuhochdeutscher Schulgrammatik zu schreiben und schickte den ersten Teil dieser Arbeit an den Oberschulrat K. zur Begutachtung und zugleich mit der Bitte ein, zu prüfen, 'ob Sie diese Rezension der Öffentlichkeit würdig erachten', und mitzuteilen, 'welche Zeitschrift Sie für die geeignetste zur Aufnahme halten'. Er fuhr dann fort: 'Daſs ich es gewagt habe, diese Grammatik, die auf Ew. Hochwohlgeboren Veranlassung entstand, zu rezensieren, wird, so hoffe ich, mir nicht zum Vorwurf gereichen, vielmehr denke ich, dem Hohen Königl. Oberschulkollegio dadurch einen Beweis zu geben, daſs ich mit Liebe und Nachdenken meine Pflicht als Schulmann übe.'

Darauf erhielt er später (15. Okt. 1839) folgende eingehende Antwort:

'Ihr gefälliges Schreiben habe ich erhalten und daraus zu meinem Bedauern ersehen, daſs Sie sich wegen der Zusendung Ihrer Kritik über Hoffmanns grammatische Arbeiten an mich Sorgen gemacht haben. Wie konnten Sie glauben, daſs ich Ihnen eine Arbeit übel deuten würde, die Sie aus wissenschaftlichem Interesse unternommen haben? Und wenn sie auch einige irrige Ansichten enthielte, so würde doch kein sittlicher Tadel daraus folgen. Der

[1]) Der Magistrat in O. hatte geschrieben: 'den Schulamts-Candidaten F. V. setzen wir davon in Kenntnis, daſs ihm aus bewegenden Ursachen für den Unterricht an der hiesigen Stadtschule, den er über sein Probejahr hinaus von Ostern 1838/39 erteilt hat, eine extraordinäre Gratification von vierzig Thalern bewilligt sei.'

könnte nur entstehen, wenn Sie mutwillig und übermütig, aus Tadelsucht oder Ehrgeiz, unnötige Angriffe auf einen anderen Lehrer machten, der es ernstlich mit der Sache meint. Allein diesen Charakter trägt ja Ihre Arbeit nicht an sich, obwohl ich gewünscht hätte, daſs manche scharfe Ausdrücke weggeblieben und überhaupt der ganze Ton der Kritik etwas milder wäre. Allein ich weiſs wohl, daſs man in jüngeren Jahren, im Eifer für eine Ansicht, leicht in einen etwas schärferen und lebhafteren Ton gerät.

Die Sache dreht sich um den Streit der historischen mit der philosophischen, oder der synthetischen mit der analytischen Schule, ein Streit, der noch lange anhalten wird.[1]) Ich glaube, was die praktische Anwendung für den Unterricht betrifft, daſs Herr H. etwas zu wenig Rücksicht auf den analytischen Weg genommen hat, welcher in dem Unterrichte der unteren Klassen den Vorzug verdient, allein für die mittleren Klassen halte ich das Übergewicht des historischen Standpunktes für richtig, und da werden Hoffmanns Arbeiten, wenn sie noch erst mehr durchgebildet sind, bei vielen Anklang finden. Wenn man diesen Hauptgesichtspunkt festhält, so wird sich eine fruchtbare Vereinigung beider Ansichten stiften lassen und der Streit wird gute Folgen haben. Verfolgen aber beide Parteien ihren Weg mit Einseitigkeit, eifern sie gegen einander, statt sich zu verständigen, so werden wir Skandal erleben und die Verwirrung wird gröſser werden.

Ein Hauptzweck jeder Kritik muſs der sein, daſs der Gegner, wenn er nicht geradezu schlechte Arbeit geliefert hat, belehrt werde und selbst Nutzen aus unserem Tadel ziehe. In dieser Rücksicht habe ich Ihren Aufsatz, den ich während meiner Dienstreise erhielt, bei meiner Anwesenheit in Celle Herrn H. selbst mitgeteilt. Er erkannte Ihr gründliches Streben an und gab die Richtigkeit mancher Bemerkung zu. . . . Daher wird er auch bei einer neuen Bearbeitung sich alles zu nutze machen, was ihm von anderen zukommt, und so auch von Ihren Bemerkungen.

Ein Zweck Ihrer Arbeit ist daher schon erreicht; ein zweiter ebenfalls, daſs das Oberschulkollegium eine vorteilhafte Idee von Ihren Bestrebungen in der deutschen Sprache erhalten hat. Wünschen Sie fortwährend, sich in einem weiteren Kreise bekannt zu machen, und können Sie Ihrer Arbeit im weiteren Verlaufe derselben ein etwas allgemeineres Interesse geben, so suchen Sie sich den Zugang zu einem pädagogischen Journal; ich stehe mit keinem in Verbindung und kann Ihnen daher nicht dabei behülflich sein. Jedenfalls würde ich aber raten, das Ganze noch einmal recht durchzuarbeiten, um, wie gesagt, durch allgemeineren Standpunkt einem gröſseren Kreise zu genügen.'[2]) — —

'Ihre Bewerbung um die Stelle in G. will ich recht gern unterstützen, es wäre wenigstens jetzt die einzige Gelegenheit zur Anknüpfung und zur Ge-

[1]) Mein Vater hatte in seiner eigenen Unterrichtsweise, wie er an K. schrieb, 'der Bekkerschen analytischen Methode sich anzuschlieſsen gesucht' und stets gefunden, daſs er durch diese mehr förderte als bei einer Anwendung der von Hoffmann vorgeschlagenen Methode.

[2]) Die Rezension ist später in Jahns Jahrbüchern 1840 (XI. S. 48—66) abgedruckt worden.

winnung einer sorgenfreieren Stellung, sonst ist die Aufgabe ziemlich untergeordnet in wissenschaftlicher Hinsicht.'

Auf weitere Anfragen wegen anderer Stellen und auf Bitten wegen baldiger Versorgung und Anstellung erfolgte nachstehendes Schreiben vom 21. Nov. 1839.

'Die Beantwortung Ihres gefälligen Schreibens ist nicht ohne Schwierigkeit für mich, indem Ihr Beschlufs über die fernere Bewerbung um die Stelle in G. davon abhängig gemacht ist. Zwar kann ich die eine Ihrer Fragen, ob nämlich eine Kollaboratur in I. bald werde eröffnet werden und ob Ihnen dazu Aussicht gemacht werden könne, bestimmt dahin beantworten, dafs der Kollaborator V. mir zwar den Wunsch nach einer Versetzung ausgesprochen hat, dafs ich aber eine Möglichkeit dazu gar nicht vor mir sehe und daher die Eröffnung einer Stelle in I. als höchst unwahrscheinlich betrachten mufs, allein Ihre Fragen gehen weiter, ob überhaupt eine Anstellung an einem Gymnasio zu Ostern oder doch nicht lange nachher für Sie wahrscheinlich sei; und diese Frage ist schwieriger zu beantworten. Einige Aussicht dazu ist allerdings vorhanden. Es ist die Erledigung einer Stelle in Lingen durch Versetzung eines Lehrers in ein Pfarramt nicht unwahrscheinlich, und eine Anstellung an dieser Anstalt würde ich Ihnen aus dem Grunde sehr wünschen, weil Sie in keine bessere Schule des methodischen Unterrichts kommen könnten als bei dem Direktor Rothert, der darin Aufserordentliches leistet und selbst seit viertehalb Jahren eine Klasse von Schülern im Lateinischen und Französischen heraufgebildet hat, die ich in diesem Sommer gesehen und ganz ausgezeichnet gefunden habe. Wir haben deshalb die Absicht, demselben einige Kandidaten zuzuschicken, welche von ihm in dieser Methode geübt werden sollen, um demnächst auch bei anderen Anstalten in den Sprachunterricht einen rascheren und lebendigeren Gang zu bringen, als er meistenteils bis jetzt stattfindet. Wir werden dazu die wahrscheinlich bald frei werdende Lehrerstelle benutzen und mit deren Einkünften 2 Kandidaten besolden, die ein paar Jahre in Lingen bleiben sollen, bis sich Gelegenheit zu einer anderweitigen Anstellung für sie findet. Das Einkommen dieser Kandidaten wird aber nur 200 Thlr., bis höchstens 250, betragen können.

Ob Sie in dieser Aussicht die Anstellung in G. aufgeben wollen und dürfen, mufs ich ganz Ihrer eigenen Überlegung anheimstellen. Innere Gründe reden allerdings dafür, und dafs diese bei Ihnen ein so grofses Gewicht haben, ist mir erfreulich. Die Wirksamkeit an einem Gymnasio ist ganz entschieden derjenigen an der Stadtschule in G. vorzuziehen, wie sie Ihnen daselbst zu teil werden würde. Auch urteilen Sie darin ganz richtig, dafs eine Versetzung von G., wenn Sie einmal dort sind, recht schwer fallen wird. Die Gymnasial-Lehrerstellen, welche im Gehalte über jener Stelle stehen, erfordern meistenteils schon eine gute Bewährung im philologischen Unterrichte, und zu einer solchen Bewährung giebt Ihnen die Stelle in G. keine Gelegenheit. Diejenigen Lehrer, welche gleich am Gymnasio arbeiten und sich allmählich in die Höhe arbeiten können, werden in der Regel den Vorzug behalten, abgesehen davon,

daſs es schon an sich schwer ist, bei der Vakanz einer guten Stelle einen Lehrer von fremd her in die Reihe, die sich gern geschlossen fortschiebt, einzuschieben. Es ist keine Frage, daſs, wer ein höheres Ziel im Auge hat, wohl thut, gleich bei der höheren Anstalt in Thätigkeit zu treten, und hätten Sie die Mittel, sich noch etwas hinzuhalten, so würde ich unbedingt dazu raten, Ihre Bewerbung in G zurückzunehmen, denn lange kann es nicht dauern, bis Sie eine Anknüpfung bei einem Gymnasio finden werden. Nur, ob ihre Subsistenz dadurch ganz gesichert sein wird, hängt noch von Zufälligkeiten ab'

(8 März 1840) 'Ich habe vor einiger Zeit von dem Gedanken, daſs Sie in Lingen vielleicht einen Anknüpfungspunkt Ihrer Thätigkeit finden könnten, geschrieben und Sie ergriffen denselben mit Lebhaftigkeit. Die dasige Schulkommission trat darauf mit Vorschlägen hervor, welche die Ausführung jenes Gedankens zweifelhaft machten; jetzt hat sich die Sache soweit ausgebildet, daſs wir ihn wieder aufnehmen können, freilich mit Beschränkungen, die es Ihnen vielleicht bedenklich machen, darauf einzugehen

Es ist nämlich die Absicht, bei jener Anstalt ein kleines pädagogisches Seminar in der Art einzurichten, daſs immer zwei Kandidaten dort praktisch beschäftigt und eingeübt werden, indem sie unter der Leitung des Direktors einen Kursus des sprachlichen Unterrichts in den unteren und wo möglich auch mittleren Klassen durchmachen, bis sich eine Gelegenheit zu ihrer Anstellung an einer anderen Anstalt darbietet. Zu ihrer Remuneration ist aber nur die Summe von 200 Thalern für jeden vorhanden. Nach der Berechnung des Direktors Rotbert würde dieselbe aber zur notwendigen Unterhaltung ausreichen, weil man in L. sehr wohlfeil lebt. Ein früherer Kandidat Br ist damit ausgekommen. Ein Postschreiber giebt z. B jetzt 24 Thaler für eine möblierte Stube und Kammer, incl Sopha, Aufwartung und zweimaligen Kaffee, und 36 Thlr für Mittag und Abendtisch; er soll mit 136 Thlr auskommen. Wenn dieser Zuschnitt auch etwas zu knapp sein mag, so würden doch 70 Thlr mehr wohl ausreichen, um etwas behaglicher zu leben. Auch möchte sich wohl noch Gelegenheit zu einigem Nebenverdienst darbieten. So z. B glaubt der Direktor gleich jetzt dem eintretenden Kandidaten einen Schüler zur besonderen Aufsicht überweisen zu können, der mit ihm in demselben Hause wohnen und unter seiner Leitung arbeiten solle, wofür er jährlich 60 Thlr erhalten würde. Auch lieſse sich zu der Reise und ersten Einrichtung wohl ein Zuschuſs ausmitteln. Die Stelle würde Ostern anzutreten sein.

Die Unterrichtsstunden würden zunächst, da gerade kein neuer lateinischer Kursus beginnt, in 9 St. Latein in Klein Tertie (näml. 6 St für den zu beginnenden Ovid, 3 St. Gramm u. Übungen), 6 St. Französisch in derselben Klasse, von vorn an, und 3 St Deutsch ebendaselbst, und endlich 6 St Griech in Groſs Tertie, auch von vorn an, bestehen, also interessante Lektionen und tüchtige Arbeit. Die beiden Anfangskurse im Französischen und Griechischen geben gerade die erwünschte Gelegenheit, in dem Elementarunterricht der Sprachen die tüchtige Methode des Dir Rotbert einzuüben

Wenn Sie nun in Absicht des Geldes durchzukommen hoffen und eine an-

gestrengte Arbeit Ihrer Gesundheit wegen übernehmen dürfen, so würde ich unbedenklich zuraten Für Ihre Eltern können Sie freilich nichts thun Vielleicht könnte zum Herbst eine Stelle zu 300 Thlr in V offen sein, allein mit Gewifsheit kann ich es nicht versprechen, da vielleicht auch dort nicht so viel übrig bleibt, wenn für den abgehenden S gesorgt werden mufs In H geht keine Veranderung vor

Also überlegen Sie die Sache und sagen mir baldmöglichst Ihren Entschlufs

Mit vorzüglicher Ergebenheit

F Kohlrausch.'

Nachdem mein Vater sich freudig bereit erklärt hatte, auf diesen Vorschlag einzugehen, erhielt er folgenden Brief vom 15 März 1840.

'Ihr Entschlufs, nach Lingen zu gehen, ist mir lieb und wird Ihnen auch hoffentlich gute Früchte bringen Ich werde nun sogleich die offiziellen Verhandlungen einleiten, und da ich nicht zweifle, dafs sie ein günstiges Resultat haben werden, so ist es am besten, dafs Sie Ihren Abgang von O sofort anzeigen, damit die Schule nicht weiter auf Sie rechnet. Das Einfachste ist, dafs Sie die Anzeige dem Rektor B machen und dieser weiter dem Magistrat Wenn Sie früher bei Ihrer Zulassung zum Probeunterrichte ein eigenes Schreiben des Magistrats erhalten haben, so könnten Sie auch jetzt dem Magistrate Ihren Abgang selbst schriftlich anzeigen, um die Form nicht zu verfehlen Wann Ihre Überkunft nach Lingen gewünscht wird, werde ich Ihnen später anzeigen

Mit vorzüglicher Hochachtung

ergebenst

F Kohlrausch'

Mein Vater wurde dann zum provisorischen Kollaborator in L ernannt mit einem Gehalte von 200 Thlr und einer aufserordentlichen Vergütung der Reisekosten von 50 Thlr Aus der daran sich anschliefsenden Korrespondenz ist folgender Abschnitt besonders interessant

'Ich werde dann sogleich dafür sorgen, dafs Sie das Reisegeld nach O geschickt erhalten Ich werde es aus unserem Hülfsfonds vorschiefsen, damit es nicht den weiten Weg nach L zu machen braucht Wenn Sie aber nicht alles Geld in O gebrauchen, so können Sie einen Teil in Hannover oder in L erhalten Schreiben Sie mir daher, wie viel Sie gerne nach O haben wollen, je weniger es ist, desto weniger wird für Porto ausgegeben

Haben Sie vielleicht den Herrn Dir Rotbert gebeten, Ihnen ein wohlfeiles Logis anzuschaffen? Er wird es gern besorgen'

Aus späteren Briefen teile ich Folgendes mit

(15 Dec 1840) 'Für solche Zwecke, wie sie die dasige Anstalt verfolgen mufs, wenn sie bestehen will, ist die gewöhnliche, äufserlich tadellose Pflichterfüllung noch nicht ausreichend, es bedarf der Begeisterung für den Beruf, der selbstentsagenden Ausdauer und Aufopferung Wie überhaupt der Schulmann ohne diese Eigenschaften nie etwas ganz Tüchtiges leisten wird, so am wenigsten bei einer Aufgabe wie die dortige Sie sind gerade nach Lingen geschickt, um sich unter der Leitung des Dir Rotbert zum tüchtigen Schulmanne

zu bilden, seine seltene Virtuosität im Unterrichten und in der Einwirkung auf das Gemüt der Jugend zum Vorbilde zu nehmen Sie sind der erste Zögling einer Pflanzschule, welche dort gestiftet werden soll — Der Direktor muſs un gewöhnlich eifrige und zuverlässige Gehilfen haben, und wir sind verpflichtet, sie ihm zu verschaffen Die groſsen Opfer, welche jetzt für die Anstalt ge bracht werden, um sie zu einer blühenden Erziehungsanstalt zu machen, dürfen nicht vergeblich gebracht sein'

(21 Febr 1843) 'Ihrem Wunsche gemäſs habe ich wegen ihrer An stellung in Clausthal dorthin geschrieben, und wenn Ihnen die Stelle nach dem, was ich Ihnen noch weiter über dieselbe hier mitteilen werde, noch wünschens wert scheint, so möchte es dienlich sein, daſs Sie sofort ein Gesuch an den Magistrat in C abgehen lieſsen

Die Stelle, welche in C besetzt werden wird, ist an den unteren Klassen, das Ordinariat der Quarta, der Sprachunterricht im Lateinischen und Deutschen in dieser Klasse, ein Teil des Lateinischen in Quinta, einige Realien, werden die Hauptaufgabe bilden Das Gehalt wird 300—320 Thlr sein Die unteren Klassen sind stark besetzt, Quarta wird etwa 30, Quinta über 30 Schüler haben Die Stellung in dieser Klasse ist nicht leicht, besonders ist Quarta in den letzten Jahren etwas verwildert, d. h. weil die Mehrzahl der Schüler nicht studieren will, so ist wenig Eifer für den lateinischen und griechischen Unter richt vorhanden, die trägeren Schüler sind nicht angestrengt beschäftigt und der Lehrer muſs mit Energie zu verfahren wissen Zwar hilft die äuſsere Strenge nicht allein, denn die Schüler sind ziemlich hartnäckig und hören in ihrem Hause wenig Günstiges über die Aufgabe der gelehrten Schule, weil alles auf baldige praktische Tüchtigkeit im Leben ausgeht, aber auf der anderen Seite sind sie von lebhaftem Geiste und können zur Thätigkeit gebracht werden, wenn der Lehrer ihr Interesse an den Unterrichtsgegenständen anzuregen weiſs Von dieser Seite also ist seine Energie in Anspruch genommen Wenn Sie es recht mit den Schülern zu treffen wissen, so werden Sie an vielen Freude haben können; es sind offene Köpfe darunter

Wenn die obigen Bemerkungen Sie von der Bewerbung nicht abschrecken, so glaube ich wohl, daſs dieselbe Erfolg haben kann — Ein Umstand ist nur noch, der mir einige Sorge macht Ihr Wunsch geht natürlicherweise dahin, sich bald verheiraten zu können, dazu ist aber in C vor der Hand keine Aus sicht. Mit einem Gehalte von 300 Thlr, und wenn auch etwas darüber ist, ist es unmöglich, mit Familie in C zu leben Eine Verbesserung ist aber in längerer Zeit nicht vorauszusehen Nun wird die Nähe Ihrer Braut das Ver langen, zusammen zu leben, immer erneuern und die längere Versagung dieses Wunsches wird in Ihnen beiden eine trübe, vielleicht immer trübere Stimmung hervorbringen und Sie in Ihrer freudigen Wirksamkeit hemmen Die gröſsere Entfernung hat zwar auch ihre drückende Seite, aber sie regt doch nicht so stark und oft auf, der Briefwechsel hat eine mehr beruhigende Kraft, als das persönliche Wiedersehen — Diese Betrachtungen haben mich bei dem Gedanken an Ihre Versetzung nach C häufig beschäftigt und auch beunruhigt Ich darf

es nicht unterlassen, Sie darauf aufmerksam zu machen, dafs Sie der Erreichung des besprochenen Wunsches zwar um einen Schritt näher kommen, aber keinen großen, und dafs noch mehrere andere erforderlich sind, ehe Sie an Heiraten denken dürfen Überlegen Sie die Sache auch von dieser Seite und handeln, wie es für Ihr eigenes Wohl das Beste ist'

(28 Febr 1843) 'Wenn Sie noch nicht an den Magistrat in C geschrieben haben, so können Sie es unterlassen, da dieser uns die Wahl des neuen Lehrers überlassen hat Es bedarf daher zunächst nur Ihrer Erklärung gegen uns, dafs Sie die Stelle annehmen wollen Man hat das Gehalt aber nur auf 300 Thlr gesetzt, da einige der anderen Stellen etwas verbessert werden sollten Ich werde versuchen, ob man Ihnen nicht die Wohnung im Schulhause zuweisen will, oder noch eine kleine Geldentschädigung, kann aber nicht für den Erfolg stehen'.

(Schlufs folgt)

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE [1])

Von Franz Fauth

Die Verbindung der Pädagogik mit der Psychologie ist so alt, wie natürlich. Aus der neuen Zeit haben wir ein schlagendes Beispiel dafür, wie anregend eine in sich geschlossene und den pädagogischen Aufgaben zugewandte Psychologie wirken kann. Ich denke dabei an die Befruchtung der Pädagogik durch die Herbartsche Psychologie. Aber die Psychologie ist seit Herbart nicht stehen geblieben. Herbart war zwar ein scharfer Beobachter, und seine Ansicht von dem Getriebe der Vorstellungen steht der Anschauung, welche die moderne physiologische Psychologie von den Vorstellungen hat, nicht ganz fern. Beide sind geneigt mehr von Vorstellungen zu sprechen als von dem Vorstellen als einer Thätigkeit. Aber dennoch unterscheidet sich die moderne physiologische Psychologie spezifisch von jeder alten Psychologie. Dieser wirft die neuere Psychologie vor, dafs sie zu sehr mit der Metaphysik arbeitete. Auf jeden Fall war sie zumeist auf die Beobachtungen angewiesen, die der Denker an sich und anderen so machte, wie es gerade sein Leben mit sich brachte. Es kam das zum Teil daher, dafs zwischen der Philosophie und der beobachtenden Naturwissenschaft ein mit gegenseitiger Geringschätzung verbundener Zwiespalt eingetreten war, der Jahrzehnte hindurch dauerte. Die neue Verbindung der Philosophie mit der Naturwissenschaft verdanken wir hauptsächlich dem ebenso scharfsinnigen wie gemütvollen Hermann Lotze. Er war von Haus aus Mediziner, und er hat seine Therapie und Pathologie, seine durchschlagende Arbeit über die Lebenskraft und anderes geschrieben, ehe er als eigentlicher Philosoph auftrat. Man glaubte ihn als Herbartianer bezeichnen zu können, aber er hat das selbst entschieden abgelehnt und sich mehr als einen Nachfolger von Leibniz bezeichnet. Und in der That zeigt sein System manche Ähnlichkeit mit den Grundanschauungen dieses genialen Philosophen. Auf jeden Fall verdanken wir ihm eine erneute Befreundung der Geisteswissenschaften mit den Naturwissenschaften. Das zeigt sich auch in seiner Psychologie. Wir haben nur nötig, auf seine medizinische Psychologie zu verweisen, die jetzt auch wieder in unverändertem Neudruck zu haben

---

[1]) H. Schiller und Th. Ziehen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin. Verlag von Reuther und Reichard 1897.

ist. Nachdem nun Lotze, von dem Albert Lange sagte, er sei auf diesem Gebiete unter den Zeitgenossen facile princeps, dahingegangen ist, steht als Meister auf dem Gebiet der neueren Psychologie, oder der physiologischen Psychologie, wie er sie nennt, W. Wundt da. Der Grundzug dieser modernen physiologischen Psychologie ist überall, das geistige Leben in seinem engen Zusammenhang mit dem Leben des Leibes und in seiner Bedingtheit durch dasselbe zu erfassen. Dadurch werden uns eine Reihe von Erscheinungen des geistigen Lebens verständlicher, als es bisher war, z. B. Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Assoziation der Gedanken. Der erste größere Versuch, ein pädagogisches Problem auf dem Standpunkt der Lotzeschen und Wundtschen Psychologie zu behandeln, war wohl meine im Jahre 1880 erschienene Arbeit über das Gedächtnis. Eh. sagte darüber im Litterarischen Zentralblatt: 'Es muſs als ein Markstein in der Geschichte der Pädagogik bezeichnet werden, daſs die Physiologie Einfluſs auf die grundlegenden Erörterungen gewinnt.' Ich selbst bezeichnete mein Buch damals nur als eine Studie, und meine Absicht war in erster Linie, anregend nach dieser Richtung hin zu wirken. Das ist auch gelungen. Seit der Zeit hat die Physiologie und Psychologie wieder bedeutende Fortschritte gemacht. Die von Ebbinghaus und König herausgegebene Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinne zeugt von dem fleiſsigen Arbeiten auf diesem Gebiete. Wer sich durch ein systematisches Werk über den Stand der Sache unterrichten will, dem empfehle ich Ebbinghaus' Grundzüge der Psychologie, das allerdings erst teilweise vorliegt. Die neuere Psychologie steht aber auch teilweise, wie wir aus dem bereits in 3. Auflage erschienenen Leitfaden der Physiologischen Psychologie von Ziehen erfahren können, im Gegensatz zu Wundt. In der Einleitung zu diesem sehr instruktiven Buche heiſst es: 'Die hier vorgetragenen Lehren weichen von der in Deutschland dominierenden Doktrin Wundts erheblich ab und schlieſsen sich eng an die sogenannte Assoziationspsychologie der Engländer an. Indem Wundt eine besondere Hülfsgröſse, die sogenannte Apperzeption zur Deutung der psychischen Vorgänge einführt, umgeht er freilich zahlreiche Erklärungsschwierigkeiten: wo ein schwer erklärbarer psychischer Vorgang vorliegt, wird er dieser Apperzeption zugeschoben. Damit ist jedoch zugleich auch auf jede psycho-physiologische Erklärung verzichtet. Daſs diese Hilfsgröſse nun überflüssig ist und daſs alle psychologischen Erscheinungen auch ohne sie sich erklären lassen, soll dieses Buch zeigen.'

Da dieser Gegensatz der neuesten Psychologie zu der Wundtschen Psychologie auch für die Pädagogik, besonders für die Lehre von der Aufmerksamkeit, von der Persönlichkeit, vom Willen wichtig ist, werde ich in meiner in dieser Sammlung demnächst erscheinenden Abhandlung über das Gedächtnis noch eingehender von der Anschauung Ziehens reden. Für ein Doppeltes bin ich den Vertretern der neuen Psychologie dankbar. Einmal dafür, daſs sie im Anschluſs an den vorjährigen Münchener Kongreſs für Psychologie die Anregung zur erneuten Befruchtung der Pädagogik durch die neue physiologische Psychologie gegeben haben. Es war auch mir eine Freude, der Verlagshand-

lung, die mir seit lange befreundet ist, in dieser Sache behülflich sein zu können. Besonders bin ich den Männern, die an die Spitze des Unternehmens getreten sind, dafür dankbar, dafs sie als Grundsatz klar und deutlich in ihr Programm aufgenommen haben: 'Es soll dabei keine Richtung in Psychologie und Pädagogik ausgeschlossen werden, wenn sie nur etwas wirklich Wertvolles und Förderliches zu bieten vermag.' Ich danke ihnen dafür, weil damit jede Verletzung einer Partei ausgeschlossen ist. Auch in anderer Beziehung sind bei diesem Werke die verschiedensten Kreise aufeinander angewiesen, so die Vertreter der Universitäten und die der Schulen. Wie schwer es für einen mit der Arbeit des praktischen Schullebens überfüteten Lehrer ist, sich in die neuere Psychologie mit ihren verschiedenen Hilfswissenschaften hineinzuarbeiten, weifs ich aus eigener Erfahrung. Und doch mufs es geschehen, wenn Psychologie und praktische Pädagogik Hand in Hand gehen sollen. Auf der anderen Seite wird es dem Universitätsprofessor sehr schwer werden, zu beurteilen, ob seine philosophischen Gedanken im Schulleben sofort verwertbar sind, da giebt es oft Anstöfse, die er gar nicht ahnt, und die nur der erfahrene Schulmann beurteilen kann. Auch da heifst es also, sich gegenseitig dulden und anerkennen, nicht den Stab übereinander brechen, sondern sich gegenseitig bei ehrlicher Arbeit, die überall die gleiche ist, helfen und fördern.

Von der Sammlung Schiller-Ziehen sind bis jetzt drei Abhandlungen erschienen:

H. Schiller: **Der Stundenplan.** Ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie. 69 S.

Hermann Gutzmann: Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. (Mit einer Tafel.) 52 S.

Julius Baumann: Über Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage. 86 S.

I.

Schiller teilt seine Arbeit über den Stundenplan in zwei Abschnitte.

1. **Der Schulanfang und der Schulschlufs sowie die dazwischen liegenden Unterbrechungen der Unterrichtsthätigkeit.** Zuerst bespricht Sch. die Ermüdungsfrage. Darüber handeln in letzter Zeit verschiedene Schriften, von Mosso, Erb, Kraepelin, Burgerstein, Sikorsky, Höpfner, Galton, Ebbinghaus. Sch. ist der Ansicht, dafs alle bisherigen Versuche, die über Ermüdung an Schulkindern gemacht sind, dem gewöhnlichen Verlauf des Schulunterrichts zu wenig entsprechen. Jeder auf die Ergebnisse dieser Versuche gegründete und aus ihnen ohne bedeutende Einschränkung und Korrektur auf die Thätigkeit in der Schule gezogene Schlufs widerstreite durchaus der Wirklichkeit. Die Thätigkeit der Schüler sei dabei eine für sie ungewohnte, und die Aufgaben, die dabei bisher gestellt seien, litten an zu grofser Einförmigkeit. In der Schule gehe es gewöhnlich anders zu. Doch will Sch. nicht bestreiten, dafs die gemachten Versuche in anderer Hinsicht nützlich und wert-

voll sein, obwohl sie uns nicht mehr an Resultaten lehrten, als wir bereits aus der Erfahrung wüßsten. Aber die wichtige Ermüdungsfrage würde doch so allmählich zu einer streng wissenschaftlich behandelten Frage, und so würde die Grundlage für eine wirkliche Hygiene der Arbeit gelegt.

Was nun den Schulanfang betrifft, so ist Sch. nicht dafür, daſs derselbe überall und zu aller Zeit für alle Schüler schablonenmäſsig der gleiche sei, er verlangt da individuelle Behandlung auch innerhalb des Semesters. Das gehe ganz gut nach seiner Erfahrung. Bei der Frage nach dem Schulschlusse taucht sofort die Frage nach dem Nachmittagsunterricht auf, wobei es sich darum handelt, wie die Stunden, welche gröſsere geistige Arbeit verlangen, auf den Vormittag verlegt werden können, und wie die Pausen dabei zu bemessen sind. Sch. spricht, wenn es die Verhältnisse gestatten, für Verlegung des Unterrichts auf den Vormittag. In Betreff der Pausen giebt er mit Recht gegenüber der alten einmaligen Pause in der Mitte des Vormittagsunterrichts der Einrichtung den Vorzug, welche zwischen jede Vormittagsstunde kleinere Pausen legt. Man kann ihm zustimmen, wenn er sagt: 'Die Einrichtung der nach oben abnehmenden Arbeitsdauer und der vier- oder dreimal eingeschobenen Ruhepausen ist allein richtig. Denn Personen im jugendlichen Alter ermüden leichter, für sie sind deshalb häufigere, nicht zu kurze Pausen angezeigt, wenn sie ihre Arbeitskraft mit möglichstem Nutzen verwenden sollen. Dem Hange der Ermüdung entsprechend müssen die Arbeitspausen entweder fortdauernd wachsen oder die Arbeit aufs leichter werden; natürlich wäre es am besten, wenn beides zu verbinden wäre. Wie dies qualitativ zu berücksichtigen ist, wird später zu erörtern sein; quantitativ muſs die letzte Stunde, die nach ihrem Arbeitswerte zweifellos am niedrigsten steht, auch die kürzeste sein. Dies ist richtiger, als etwa die beiden letzten Pausen zu verlängern und die drei letzten Stunden in ihrer Dauer gleichzustellen.'

Bei den Bemerkungen über die mit dem Aesthesiometer angestellten Versuche ist es interessant zu erfahren, daſs bei gewissen Stunden, z. B. Zeichnen, Schreiben, Geographie, Naturbeschreibung keine Zunahme, sondern eine Abnahme der Ermüdung nachzuweisen war (doch wohl nur je nach den Verhältnissen), daſs dagegen besonders nach Extemporalestunden eine erhebliche Steigerung der Ermüdung sich zeigte. Sch. selbst hat beobachtet, daſs Primaner in der vierten Stunde mit dem Gedächtnis noch ebenso rasch arbeiteten, wie in den ersten drei Stunden, dagegen nicht mit dem Kombinationsvermögen. Aber über die Frage, ob es nicht etwa angebracht sei, die mittlere Vormittagspause erheblich zu verlängern, fehle noch jede exakte Beobachtung. Mit Recht weist dann Sch. auf die Wichtigkeit der Frage hin, womit die Pausen auszufüllen seien, wenn sie nützen sollen. Er empfiehlt sehr, in die Pausen eine Art von körperlichem Spielunterricht zu legen. Wenn aber Sch. im allgemeinen vorschlägt, die anstrengenderen Stunden auf den Vormittag zu verlegen, so verkennt er doch nicht die Notwendigkeit einer nach lokalen Verhältnissen sich richtenden individuellen Behandlung dieser Frage.

Wichtiger noch als die Anordnung der Unterrichtszeit scheint ihm:

2. Die Verteilung dieser Zeit auf die einzelnen Lehrgegenstände bezw. Unterrichtsthätigkeiten. Sch. meint, für die Verteilung der einzelnen Lehrstunden in den gegebenen Zeitrahmen könne die denkende Verwertung der Ergebnisse der Psychologie, Physiologie und Hygiene Hilfe leisten. Auch hier sei die Ermüdungsfrage als Vorfrage von Wichtigkeit. Nach den Untersuchungen von Dr. L. Wagner wirkten besonders ermüdend Klassenarbeiten, Mathematik und Latein, und die Ermüdung der Schüler stehe außerdem in einem gewissen Verhältnis zur Person des Lehrers. Intensiver Turnunterricht ermüde auch. Im allgemeinen dauerten die Ermüdungswirkungen des Vormittags noch in den Nachmittagsunterricht hinein. Sch. weist darauf hin, daß die einfachen Beobachtungen beim Unterricht bereits dieselbe Erfahrung gebracht hätten. Den verschiedenen Versuchen, die von Ebbinghaus, Burgerstein u. a. über die Ermüdung der Schüler gemacht sind, steht Sch., wie schon oben gesagt, skeptisch gegenüber, auch deshalb, weil die bei dem Schüler sich rasch einstellende Übung das Urteil erschwere. Damit hat Sch. entschieden recht, auch mit dem Hinweis darauf, daß in einer Klasse das am meisten ermüdende logische Denken nicht in dem Umfange im täglichen Unterricht vor sich gehe, wie die dem Unterricht ferner stehenden die Untersuchung führenden Gelehrten meist annehmen. Die Behauptung von einer aufreibenden Ermüdung der Schüler entspreche der Wirklichkeit nicht, besonders Kraepelin gehe hier viel zu weit. An Stelle der bisherigen unzureichenden Untersuchungsmethoden empfiehlt Sch., die Beobachtungen an die gewöhnlichen schulmäßigen Klassenarbeiten anzuknüpfen. Wenn man die Schüler nötige, alle 5 Minuten die Zeit mit einer einfachen Zahl, welche der Lehrer laut ausspreche, an den Rand der Arbeit zu schreiben, so erhalte man ein einfaches Mittel, die Arbeitsgeschwindigkeit der Schüler zu kontrollieren. Solche Versuche müßten aber nicht nur das Gedächtnis, sondern auch die Denkarbeit der Schüler kontrollieren. Doch seien solche Versuche 6—9 Jahre durchzuführen, ehe man einen einigermaßen richtigen Schluß sich erlauben könne.

Sch. geht dann dazu über, die psychologische Anlage des Stundenplans in Erwägung zu ziehen. Er macht zuerst darauf aufmerksam, wie richtig es ist, schon den allerersten Schulunterricht psychologisch richtig anzulegen. Nachdem er dann die psychologische Wirkung der einzelnen Fächer geprüft hat, kommt er zu folgendem Resultat: "Praktisch würde also die erste Stunde stets den schriftlichen Klassenarbeiten vorzubehalten sein, so daß alle diejenigen Fächer, welche regelmäßig solche anfertigen lassen, je eine Anfangsstunde zur Verfügung erhielten. Die zweite Stunde würde dem vorwiegend konzentrierenden und beobachtenden Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, Zeichnen zufallen, die dritte dem mathematischen und fremdsprachlichen, die vierte hauptsächlich dem fremdsprachlichen, die fünfte dem naturwissenschaftlichen Unterricht, dem Zeichnen, Schreiben, Singen, Spielen." Dann fordert Sch., daß ein solcher Stundenplan auch durch die Methode des Lehrers im Unterricht unterstützt werde, indem Anschauung, Verstand, Gefühl, Wille durch einen vorwiegenden Sachunterricht gleichmäßig und richtig abgewogen heran-

gezogen würden. Vor allem sei eine längere einseitige Denkthätigkeit zu vermeiden, wie sie der grammatische und mathematische Unterricht verlangten. Auch eine längere einseitige Körperhaltung müsse durch die Anlage des Stundenplans vermieden werden. In jeder Stunde müfsten die drei Grundthätigkeiten jedes Unterrichts, Anschauen, Denken, Üben, in richtiger Abwechselung mit einander verbunden werden. Dann weist Sch. darauf hin, welchen Wert die richtige Konzentration für den Unterricht und für die Aufeinanderfolge der Fächer im Stundenplan hat. Das Fachlehrertum und seine Übertreibung sei da eine Gefahr, welche durch die neuen Lehrpläne allerdings gemildert wäre. Besonders für den zusammenhängenden Unterricht der oberen Klassen sei es wünschenswert, dafs der Stundenplan ihn nicht zu oft zerreifse. Sch. schlägt daher vor, an vier Wochentagen den sprachlich-historischen Disziplinen die ersten Frühstunden zu geben, an den zwei übrigen Wochentagen den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Dem Lehrer müsse es auch, für den Fall, dafs auf dem Stundenplan Griechisch, Deutsch, Latein aufeinander folgten, erlaubt sein, diese Stunden nach Bedürfnis einmal umzulegen, damit ein längerer Zusammenhang in einem Fache entstehe. Wie die theoretischen Auseinandersetzungen sich in der Praxis zu gestalten haben, zeigt Sch. dann am Schlusse auf vier Seiten, welche enthalten: a) Normalstundenpläne bei Nachmittagsunterricht, b) Normalstundenpläne bei Beseitigung des Nachmittagsunterrichts.

Für die äufsere Ausstattung will ich bei einer neuen Auflage den Wunsch aussprechen, dafs Sch. die Disposition durch äufsere Mittel auch im einzelnen mehr hervorheben möge, da man bei der ausführlichen Behandlung der Ermüdungsfrage die Disposition leicht aus dem Auge verlieren kann. Dem skeptischen Verhalten Schillers der Ermüdungsfrage gegenüber kann ich nur zustimmen, es wird noch lange dauern, bis die Untersuchungen uns mehr liefern, als wir Schulmänner aus der Erfahrung bereits wissen. Und es ist überhaupt die Frage, ob wir der Ermüdung so viele Zugeständnisse machen dürfen. Die Ermüdung überwinden zu lernen, hat einen grofsen erziehlichen Wert. Nur darf die Ermüdung nicht zur Erschlaffung führen, sondern zur schliefslichen Kräftigung. Wie viel Ermüdungszustände müssen unsere Rekruten durchmachen, und sie werden doch dadurch kräftige Menschen! Bei den Untersuchungen scheinen mir auch zwei Punkte nicht berücksichtigt zu sein, einmal die natürlichen periodischen Schwankungen im Leben, besonders im Kindesleben, und dann die Ermüdung der Lehrer. Bei der psychologischen Anordnung des Unterrichts, worin eigentlich die Kernfrage des Stundenplans liegt, möchte ich noch ausführlicher behandelt sehen den natürlichen, leiblichen wie geistigen Zusammenhang von Anschauen und Denken. Ist die Reihenfolge der Gehirnthätigkeiten und der parallelen geistigen Thätigkeiten die richtige, wenn es heifst, erst Anschauen, dann Denken, dann könnte man das nicht nur auf den Inhalt der einzelnen Stunden, sondern auch auf die Reihenfolge der Stunden anwenden. Hier liegt noch eine Frage offen, die dankbar ist.

Bei einer neuen Auflage dürfte es sich vielleicht auch noch empfehlen,

einige Winke über den häuslichen Stundenplan des Schülers beizufügen Auf jeden Fall ist durch Sch.s interessante Arbeit der Grund zur richtigen Behandlung der Frage gelegt. Für die Besonnenheit und Vorsicht, mit der er die Sache als erfahrener Pädagoge in die Hand genommen hat, möchte ich ihm noch besonders danken.

II

H Gutzmann hat seine Abhandlung über die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht in vier Abschnitte geteilt

1 Geschichtliches über die Verwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Der Gedanke, die Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht eine wesentliche und beeinflussende Rolle spielen zu lassen, ist nicht neu Aber den Gedanken, man könne und müsse bei diesem Unterricht die Form der Buchstaben mit den Begrenzungslinien der Sprachorgane bei den betreffenden Lauten in Einklang bringen, hält G für falsch. Graser, durch den Spanier Bonet angeregt, habe dieses versucht. Bonet meinte, daß die lateinischen Buchstaben als die besten Abzeichen der Mundstellungen bei den einzelnen Lauten anzusehen seien Er hat seinen Versuch mit großem Aufwand von Geistesschärfe durchgeführt. Die Beispiele, die G davon giebt, beweisen dieses, zeigen aber auch, daß es großer Künstelei bedarf, um den Versuch bei allen Buchstaben durchzuführen So kommt denn auch Graser dazu, bei seinen Versuchen teils den Buchstabenzeichen, teils der physiologischen Lautbildung Zwang anzuthun 'Immerhin sehen wir bei Bonet wie bei Graser einen ernstlichen Versuch, durch die Anschauung eine praktische Verwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht zu vermitteln Bei beiden herrscht das richtige Gefühl, daß sprachphysiologische Vorstellungen das Erlernen der ersten Schriftzeichen begleiten sollen'

Einen richtigeren Weg hat vor allem Krug eingeschlagen Nachdem er zuerst die Aufmerksamkeit der Kinder auf ihre Organbewegungen gelenkt hatte, ging er zur Übung der Sprachwerkzeuge über und übte mit der größten Sorgfalt vollkommenes Sprechen Dann nahm er die richtige Artikulationsbildung vor Sein Programm dabei war: allmähliches Fortschreiten in stetig aufsteigenden Übungen der Organe bei steter Besonnenheit und Richtung des Bewußtseins auf die jedesmalige Übung, bis die Organe hinlängliche mechanische Fertigkeit erlangt haben, um mit willkürlicher Beweglichkeit der ihnen innewohnenden und stärker werdenden Kraft schnell zu Gebote zu stehen' Das heißt, die Kinder werden zum Lesenlernen vorbereitet durch Übungen, in denen sie jeden Sprachlaut mit klarem Bewußtsein der Lage der Sprachorgane bilden G zeigt, wie Krug das thut bei Bildung der Verschlüsse, der Tonlaute, der reinen Laute und der Hauche Obwohl dieser Weg auf den ersten Blick sehr kunstvoll, mühsam und zeitraubend erscheint, giebt Gutzmann Krug doch recht, weil er schließlich einen größeren und intensiveren Erfolg habe als jeder kürzere Weg Er hält das Verfahren von Krug vom Standpunkte der Psycho-

logie aus im Prinzip für durchaus richtig, obwohl er glaubt es kürzen und leichter faſslich machen zu müssen.

2. **Psychologische Begründung des sprachphysiologischen Leseunterrichts, Durchführbarkeit desselben.** G. will hier näher auf die psychologischen Grundlagen der Sprache eingehen. Er weist nach, daſs für das Sprechen, Lesen und Schreiben fünf Zentren im Gehirn vorhanden sind, die durch Assoziationsbahnen untereinander verknüpft sind: 1) Perzeptionszentrum des Hörens. 2) Das motorische Zentrum der Sprache (es ist völlig erst in der Zeit der Pubertät ausgebildet). 3) Das Perzeptionszentrum für die sichtbaren Bewegungen der Sprache und die Schriftzeichen. 4) Das kinästhetische Zentrum, welches die Wahrnehmungen der Sprachbewegungen beim Sprechen und der Schreibbewegungen beim Schreiben vermittelt. Es bringt uns unsere Sprachbewegungen und Organstellungen bei den einzelnen Lauten zum Bewuſstsein. 5) Das Schreibzentrum, welches die Schreibbewegungen dirigiert. G. schildert die Thätigkeit und Bedeutung dieser Zentren genauer. Er wirft dann aber die Frage auf, ob es möglich sei, sechsjährigen Kindern solche sprachphysiologische Vorstellungen und Begriffe beizubringen. Er muſs das an der Hand der Erfahrung, welche Lehrer von Taubstummen, idiotisch Aphasischen und Stotterern gemacht haben, bejahen. Man dürfe nur nicht soweit gehen, wie der oben erwähnte Krug gegangen sei. Er schlieſst das Kapitel so: „Daſs aber jedes normale sechsjährige Kind diese Dinge mit Leichtigkeit begreift, daſs es niemals dadurch gelangweilt wird, sondern im Gegenteil durch die fortwährende Anleitung zur Selbstbeobachtung in reger Aufmerksamkeit erhalten bleibt, daſs endlich diese Art des Unterrichts einen wirklichen einfachen Anschauungsunterricht an Schwierigkeit nicht übertrifft, das alles habe ich in jahrelanger sprachärztlicher Thätigkeit praktisch erprobt und erfahren.“

3. **Gesundheitlicher Wert eines sprachphysiologischen Leseunterrichts.** G. erklärt da: Ein sprachphysiologisch richtig erteilter Leseunterricht in der untersten Volksschulklasse ist im stande eine groſse Reihe von schon vorhandenen Sprachgebrechen zu unterdrücken oder zu beseitigen und eine noch gröſsere Zahl zu verhüten. Diese Berücksichtigung der Sprachstörungen wird erst in ihrem Werte erkannt, wenn man weiſs, daſs Deutschland nach statistischen Zusammenstellungen mindestens die erschreckliche Anzahl von 80000 stotternden Schulkindern aufweist. Die richtige Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht würde aber zur Unterdrückung und Verhütung der Sprachstörungen führen, wie die Wirkung des methodischen Unterrichts bei der Stotterheilung zeige. Gerade im ersten Schuljahre nehme erfahrungsmäſsig das Stottern am meisten zu. Ein besonderer Grund dazu ist neben der Anlage die Verlegenheit der Kleinen. Auch die Nachahmung wirkt mit. Dem könne ein sprachphysiologischer Unterricht am besten widerstehen, wozu noch komme, daſs die bewuſst physiologische Übung der Artikulation das Sicherheitsgefühl des Kindes beim Sprechen erhöhe, und daſs die physiologische Übung auch die Nachahmung in die richtigen Bahnen lenke. G. teilt dann

ausführlich die praktischen Regeln mit, die sein Vater Albert Gutzmann für den sprachphysiologischen Leseunterricht giebt. Dieser empfiehlt beim ersten Leseunterricht systematische Übung der Sprachwerkzeuge, und zwar nicht nur der Artikulation, sondern, wie es völlig richtig ist, der drei Komponenten der Sprache: Atmung, Stimme und Artikulation.

4. **Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie im ersten Leseunterricht.** Wie im zweiten Abschnitt gezeigt ist, stehen uns zur Erfassung und Kontrolle der Sprache besonders drei Sinne zu Gebote: Gehör, Gefühl und Gesicht. Diese drei Perzeptions- und gleichzeitig Kontrollwege müssen nach G.s Ansicht beim Unterricht durch systematische Übung so fest und glatt gefahren werden, daſs es später keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf, um ihre Funktion ungestört sich vollziehen zu lassen. Er will dabei die bisherige Form des Schreibleseunterrichts in keiner Weise antasten, seine Methode lasse sich bei bereits anerkannt guten Fibeln leicht anwenden. Dann zeigt er in drei Abschnitten, welche Mittel uns die Psychologie der Sprache bietet, um beim Kinde sprachphysiologische Vorstellungen zu erwecken. Die Mittel sind ihm Gehör, Gefühl, Gesicht. Das Gehör wird ja schon meist angewandt. Bei der Gefühlsbildung (Tastsinnbildung) müssen die allgemeinen Hautgefühle und die Muskelgefühle benutzt werden. 'Das Kind soll fühlen, wie es den Mund auf und zu macht, wie die Stimme angeschlagen und wie die Atmung reguliert wird.' Zur Unterstützung der Verwertung des Gesichts hat G. dem Büchlein eine Tafel mit Photographien beigegeben, die die richtigen und charakteristischen Mundstellungen veranschaulichen. Dann zeigt G., wie die Atmung, die Stimme, die Artikulation geübt wird. Zum Schluſs weist er nach, wie dem Gesagten entsprechend nun der eigentliche Lehrgang ist.

Daſs Gutzmann im Prinzip mit seinen Forderungen durchaus recht hat, daran zweifele ich nicht. Ob der praktische Unterricht in der Volksschule und in der Vorschule so ohne weiteres darnach verfahren kann, wird von der Probe abhängen. Dabei kommt nicht nur die Natur des Kindes in Betracht, sondern vor allem auch die Bildung und die Geschicklichkeit des Lehrers. Soll die erstere diesem beigebracht werden, so bedarf es einer eingehenderen Einführung in die sprachphysiologischen Erscheinungen, als sie G. bietet. Er setzt da zuviel als bekannt voraus. Z. B. Ausdrücke wie Artikulation, Zentrum müssen genauer erklärt werden. Tafeln über die Zentra und die Verbindungsbahnen, wie sie z. B. Kussmaul in seinem Buch über die Störungen der Sprache und Preyer in seinem Buch über die ersten Jahre der Kindesseele giebt, dürften nicht fehlen. In die Technik des Unterrichts müſsten die Lehrer dann sorgfältig eingeführt werden. Daſs dann die Verwendung der sprachphysiologischen Anschauungen beim Leseunterricht gute Früchte bringen werde, daran zweifele ich nicht. Es wäre eine schöne Aufgabe nachzuweisen, wie im einzelnen auch der Unterricht in den Fremdsprachen von dieser Methode Nutzen ziehen könnte. Daſs G. durch sein Büchlein diese ganze Frage für weitere Kreise angeregt hat, dafür dürfen wir ihm dankbar sein.

III.

J. Baumann bespricht die Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage in 9 Abschnitten. Er weist nach:

1. Die Bedeutung des Physiologischen für das Moralische und Geistige überhaupt. Diese körperliche Bedingtheit des geistigen Lebens ist nach seiner Ansicht durch die physiologische Psychologie erst umfassender festgestellt worden, welche eben Psychologie ist, die mit physiologischen, also auch experimentellen Hilfsmitteln arbeitet und den Beziehungen der seelischen zu den leiblichen Vorgängen nachspürt. Wie feststehend die Annahme dieser körperlichen Bedingtheit des Geistes heute ist, zeigt ein Zitat aus dem 'Gesundheitsbüchlein', welches das Kaiserl. Gesundheitsamt 1894 herausgegeben hat. Sehr schlagend werde die körperliche Bedingtheit des geistigen Lebens auch dadurch bewiesen, dafs bei geistiger Arbeit auch die Muskeln des Körpers ermüden. Aber in diesem Zusammenhange sei das Geistige, selbst die minimalste Empfindung, als ein Qualitatives (gegenüber dem Quantitativen der körperlichen Erscheinung) und Intensives erst recht trotz aller leiblichen und körperlichen Bedingtheit etwas sui generis geworden. Der Nachweis der körperlichen Bedingtheit des Geistes hat aber auch für unser Bewufstsein etwas Beruhigendes und Befreiendes, da wir nun die uns beängstigenden Schwankungen der menschlichen Stimmung natürlich erklären können.

2. Der Wille in seiner physiologischen Bedingtheit. Für die körperliche Bedingtheit des Willens, die gröfser ist, als man früher wufste, sind besonders charakteristisch die krankhaften Erscheinungen der Abulie (Willensschwäche) und des Automatismus. Bei jener ist die Intelligenz ganz unversehrt, es fehlt aber, dafs aus Wunsch Handlung werde. Bei diesem steigen Impulse im Menschen auf, die dieser nicht will, d. h. mit Gefühl und Verstand verwirft, gegen die er oft lange als Versuchungen ankämpft, bis er, automatisch von innen getrieben, die Handlung vollbringt. Wenn es so ein Zuwenig von Impuls zu Handlungen und ein Zuviel giebt, und dieses unzweifelhaft körperlich bedingt ist, so mufs der richtige Impuls, d. h. dafs aus Wunsch oder Vorsatz wirksamer Wille werde, von einem mittleren körperlichen Zustand zwischen dem Zuwenig der Willensschwäche und dem Zuviel des unwiderstehlichen Antriebes abhängen. Im folgenden weist nun B. die körperliche Bedingtheit des Willens (vielfach aber nur des Triebes oder des Handelns) ausführlicher mit Heranziehung vieler Beispiele nach. Er hat recht, wenn er darauf hinweist, dafs von all dieser Bedingtheit des Handelns und damit des Willens (?) das unmittelbare Bewufstsein nichts weifs. Als Beweis für die körperliche Bedingtheit des Willens benutzt er besonders die Erscheinungen der Willensermüdung. Wenn so die Willenshandlungen stets körperlich bedingt sind durch Muskeln, Nerven, Rückenmark, Gehirn, so sei natürlich zu erwarten, dafs das Kind, das körperlich noch unentwickelt ist, auch auf dem Gebiet des Willens noch unentwickelt erscheint. Er zeigt das im einzelnen auch, auch wie viel vorhergehen mufs, ehe man beim Menschen

vom Willen sprechen kann. 'Erst der durch Erinnerungsbilder beeinflußte (bzw. ausgelöste) Trieb sollte daher als Wille bezeichnet werden, insbesondere jedes Wollen setzt Erinnerungsvorgänge voraus (Flechsig).' Alle einschlägigen Begriffe, wie Automatisch, Instinkt, Wunsch, Begierde, Wille, Vorsatz, werden kurz charakterisiert.

3. Die Entwickelung des Willens. Wille gehört zu den am meisten zusammengesetzten und abgeleiteten seelischen Aufserungen, und die Entwickelung des Willens aus elementaren physiologischen und psychologischen Kräften läfst sich den Grundzügen nach klar angeben. Dem wirklichen, bewufsten Willen in uns gehen bereits eine ganze Reihe unwillkürlicher, unbewufster Bewegungen voraus, die beim bewufsten Wollen dann benutzt werden, aber ohne dafs wir wissen, wie wir diesen physiologischen Zwischenapparat benutzen. Diese physiologische Anlage des Wollens ist bei den einzelnen Menschen verschieden. Diese Triebe und Regungen sind nicht selbst schon Wille. Aber aus allen solchen unwillkürlichen Bethätigungen bildet sich der Wille dadurch heraus, dafs die darauf bezüglichen Vorstellungen und Wertschätzungen, die sich gleich oder allmählich damit verbunden haben, später das Antecedens werden und auf sie hin der Entschlufs u. s. w. zu innerer oder äufserer Realisierung des vorgestellten Inhalts eintritt.

4. Die Bildbarkeit des Willens. Durch das Vorhergehende ist nun folgende Behauptung B.s vorbereitet. 'Da im Bewufstsein der Erwachsenen Wille eine innere oder zugleich auch äufsere Bethätigung ist, welche auf Vorstellung eines Inhalts und Wertschätzung desselben zu folgen pflegt, und die vielfache Bedingtheit des ganzen Vorgangs und seine ursprüngliche Genesis sich dem Bewufstsein nicht von selbst darbietet, so hat man seit alten Zeiten die Vorstellung und das Gefühl beim Willen für die Hauptsache gehalten, ja den Geist als Vorstellung und Wertschätzung, d. h. als zwecksetzend für die unmittelbare Bewegungsursache des Leibes selbst angesehen, während die moderne Wissenschaft festgestellt hat, dafs unser Geist als Vorstellung und Wertschätzung nicht unmittelbar, sondern sehr vermittelt wirkt und dafs bei diesen Vermittlungen die organischen unwillkürlichen Bethätigungen auch da den Vortritt haben, wo wir später überwiegend willkürlich zu handeln lernen.' In diesem Satze haben wir die wichtigste Grundlage des ganzen Büchleins. B. will nachweisen, dafs Vorstellen und Wertschätzen vielfach, besonders bei sittlichen Handlungen, zum wirklichen Wollen nicht ausreichen, weil eben die unwillkürlich wirkenden physiologischen Kräfte fehlen. Das habe man bei der persönlichen Definition des Willens übersehen. 'Wo die organischen und physischen Anknüpfungspunkte des effektiven Willens nicht sind, oder aus Mangel an Ausbildung so gut wie verloren sind, da tritt daher der effektive Wille nicht ein.' 'Wo jene Anknüpfungspunkte fehlen, da kann sogar die Vorstellung und Wertschätzung oft nicht gebildet werden.' 'Der in seinem Ursprunge in der oben angegebenen Weise verstandene Wille ist bildbar — sofern unzweifelhaft die organischen und physischen elementaren Grundlagen desselben bildbar sind.' — 'An jene elementaren Grundlagen des

Willens mufs sich aber die Willensbildung primär wenden, weil die Vorstellung und Wertschätzung, welche beim Willen eine Rolle spielen, sich aus jenen erst heraus entwickelt haben, also nicht für sich, sondern nur im Zusammenhang mit jenen elementaren Grundlagen von Wirkung sind und daher nur erfolgreich sein können, wo die zum effektiven Willen mit gehörigen organischen und psychischen Elementarvorgänge, welche durch Vorstellung und Wertschätzung nur angeregt werden, schon da sind und vielleicht instinktiv sich mannigfach bethätigt und geübt haben.'

5. Die Hauptgesetze der Willensbildung. Die Assoziation von Vorstellung, Wertschätzung und effektivem Willen kann durch Übung verstärkt werden, obwohl sie eine rückläufige ist. 'Ist z. B. dem Kinde etwas instinktiv geglückt, oder hat sich instinktiv in ihm geregt, und war augenscheinlich Bewufstsein damit verbunden, so gilt es, die Aufforderung zur Wiederholung an sein Bewufstsein zu bringen, damit so an Vorstellung und Wertschätzung die vorhandenen Dispositionen zur Bethätigung sich anschliefsen.' Zu diesen Übungen mufs man günstige Augenblicke aussuchen, wenn voraussichtlich die betreffenden Muskelgruppen oder geistigen Elemente sich annähernd in gleichem Zustande befinden wie bei der früheren gelungenen Bethätigung. Diese günstigen Bedingungen sind auch bei Erwachsenen nötig. Dazu kommt als zweite Regel, dafs man das, was stets unter der Herrschaft unseres Willens stehen soll, nie ganz aufser Übung setzen darf. Die allgemeine Grundforderung ist: Sorge für Vorrat von Muskel- und Nervenkraft. B. bespricht dann auch die Wichtigkeit des Nachahmungstriebes, der konkreten Verhältnisse, der Zucht, der Unabhängigkeit, der Ergänzung durch einen indirekten Willen, des Lohns und der Strafe, der Aufmerksamkeit, des Gelingens und Mifslingens für die Willensbildung.

6. Die Hauptgesetze der Charakterbildung. Nach einer Definition des Charakters spricht B. über die sich abschliefsenden, die sich verlierenden, die phantasievollen, die gefühlvollen Charaktere, über die Unabhängigkeit, die Grundsätzlichkeit und die Behütung der Charaktere, sowie über den Eigensinn, die verschiedenen Temperamente, die Schwankungen des Charakters und die Leidenschaften.

Der 7. Abschnitt: Die Ausbildung der moralischen Haupteigenschaften verlangt, dafs der moralische Wille gebildet werde durch Bildung zur Thätigkeit, zum Wohlwollen und zur praktischen Verständigkeit. Diese letztere soll beruhen auf Erkenntnis der Gesetze, der äufseren sowohl als der der menschlichen Natur, wobei auf das Verfahren der modernen Naturwissenschaft eingegangen worden soll, auch etwas auf Nationalökonomie. Als eine Art von Anhang mufs man ansehen Abschnitt 8: Zum Moralisch- und überhaupt Geistig-Pathologischen, sowie den letzten, 9. Abschnitt: Beneke und Herbart über Willensbildung.

Am wichtigsten und interessantesten von Baumanns Buch sind seine Auseinandersetzungen in Abschnitt 3, die Entwickelung des Willens, und in Abschnitt 4, die Bildbarkeit des Willens. Die da entwickelte Grundanschauung

Baumanns, die dem ganzen Büchlein seinen eigenen Reiz giebt und die auf feiner Beobachtung beruht, ist die, dafs die Hauptsache bei der Willensbildung, die dem Willen zu Grunde liege, die physiologische und psychische Anlage ist, wie sie in den unwillkürlichen Trieben u. s. w. sich schon vor jedem Willen geltend macht, ehe Vorstellung und Wertschätzung dazu treten. B. hat nun gewifs recht, wenn er meint, man würde bei der Willensbildung den gröfsten Erfolg haben, wenn man diese Anlage richtig erkenne und sie ausbilde. Aber wie viel Fälle bringt nicht nur das Leben, sondern auch die Schule, wo man einen Willen zu bilden hat, ohne auf einer solchen Anlage fufsen zu können, ja wo man vielleicht sogar diese Anlage als ein festes Hindernis findet. In diesen Fällen wird Baumanns Methode nicht ausreichen, und man mufs sich mit der ganz allgemeinen Anlage zur körperlichen oder geistigen Thätigkeit begnügen und den rückläufigen Weg durch Vorstellung und Gefühl nicht dabei verschmähen. Besonders auf sittlichem Gebiet darf man nicht zufrieden sein mit der Heranbildung einer schönen Seele; der sich und seine Natur verleugnende Heldengeist hat im grofsen wie im kleinen mehr Wert als sittlicher Naturtrieb. Auch finde ich, dafs B. die Willen bildende Macht der Religion nicht verwertet hat und ebenso nicht die Macht einer ethischen Persönlichkeit, an die der zu Erziehende glaubt. Die den Willen bildende Macht des Glaubens hätte sich psychologisch fein verwerten lassen.

Der erste Teil des Buches spricht euch mehr an, er bringt Neues und ist lebhaft und mit vieler Sachkenntnis geschrieben. Die zweite Hälfte des Buches ist für die Fülle des Stoffes oft zu kurz, so dafs vielfach nur allgemeine Sätze ohne Veranschaulichung gegeben werden konnten. Vor allem wird der praktische Schulmann gerade in diesem Teil, der die Anwendung der Theorie bringt, die Beispiele aus dem Schulleben sehr ungern vermissen. Daran hätte man erst erkennen konnen, ob und wie sich Baumanns Grundsätze praktisch durchführen lassen. Der Prüfung in der Praxis ist Baumanns Theorie wohl wert.

LEHRKUNST UND LEHRHANDWERK.[1])

Von Richard Richter.

Eine wichtige Mitarbeit bei der pädagogischen Ausbildung für das höhere Lehramt pflegt, weil sie sich nicht systematisch behandeln läßt, in den Anweisungen für diese Ausbildung zu wenig beachtet zu werden. Das ist der starke, nachhaltige Eindruck der Erinnerung an den oder die guten Lehrer unserer eigenen Gymnasiastenzeit. Ein solcher Mann, der uns damals als Meister seines Faches imponiert, der vielleicht unseren Entschluſs für den Lehrberuf angeregt oder bestärkt hat, schulmeistert in uns von neuem wieder. Bewuſst und unbewuſst haben wir manches von seiner eigentümlichen Art und Weise, die Sachen und die Schüler mit glücklicher Wirkung zu behandeln, angenommen, selbst bis zu einzelnen Manieren und kleinen Kunstgriffen herunter.

So geht mehr als bei irgend einem anderen akademischen Berufe bei dem unsrigen zur Zeit noch ein starker und befruchtender Strom der persönlichen Überlieferung, der pädagogischen Vererbung durch die Reihe der Zunftgeschlechter. Es wäre gewiſs kein Vorteil, wenn das anders würde, wenn etwa die moderne Kleinkunst der Didaktik, die doch geneigt ist, sich gar zu neuschöpferisch zu geberden und ältere Lehrweisheit als vorsündflutlich zu ignorieren, diese natürlichen und gesunden Einflüsse verschüttete und abgrübe. Darum wird jeder, der Anfängern den Weg zur Lehrpraxis zu bereiten hat, gut daran thun, wenn er ihnen ausdrücklich diese Form des A bove maiore discit arare minor auch empfiehlt und zur Anregung dazu aus dem Schatzkästlein der Erinnerungen an die eigene Jugendzeit diesen und jenen Lehrercharakter wieder lebendig werden läſst und an ihm darthut, worin es der Alte geschickt angefangen hat und worin er selbst ihm nachzufolgen sucht.

Das thut nun auch Oskar Jäger in seinem Buche über Lehrkunst und Lehrhandwerk, und daſs er es thut, ist schon ein Beweis für die Zweckmäſsigkeit des Verfahrens.

Wir fordern kurzer Hand Pietät von unseren Schülern. Dafür ist es wünschenswert, daſs wir selbst Pietät gegen unsere ehemaligen Lehrer besitzen und bewähren. Auch in dieser Beziehung sind die Stellen besonders wohlthuend und vorbildlich, wo Jäger, obendrein in fein berechneter, wirkungsvoller Einschaltung diese Episoden über seine alten Lehrer darbietet.

Am liebsten und mit gröſster Auszeichnung gedenkt er seines Ephorus

---

[1]) Lehrkunst und Lehrhandwerk. Aus Seminarvorträgen von Oskar Jäger. Wiesbaden 1897. C. G. Kunzes Nachfolger (W. Jacoby).

von Schönthal Karl Ludwig Roth. Er schildert (S. 199 ff.), wo er das Lateinische in Untersekunda und die Kunst und den Wert des Übersetzens antiker Schriftsteller erörtert, zur Veranschaulichung eingehend die erste Liviusstunde, die er bei Roth genossen hat, fügt auch gleich eine Probe der Rothschen Musterübersetzung hinzu. Bei der Frage, wie man geschlechtlich anstöfsige Stellen in der altsprachlichen Lektüre von Sekunda aufwärts zu behandeln habe (S. 263 f.), geht er wieder von Roth aus und kennzeichnet zunächst dessen vornehm-ernste Art, ruhig, kurz, mit wissenschaftlicher Kälte derartige Häfslichkeiten, die unserem sittlichen Schönheitsgefühl widerstreben, pädagogisch angemessen zu erledigen. Und wenn er auf die höchste und beste Disziplin — er unterscheidet drei Stufen der Disziplin — und auf die Persönlichkeit des Lehrers zu sprechen kommt (S. 240 ff.), ein Kapitel, wo das Longum et difficile est iter per praecepta, compendiarium et efficax per exempla ganz vorzugsweise gilt, läfst er abermals Roth in umfassender und lebendiger Charakteristik als Hauptperson auftreten, neben ihm Christian Märklin in Heilbronn und, um die Dreizahl voll zu machen, den aus anderen und späteren Verhältnissen ihm vertrauten Dietrich Landfermann, den bekannten rheinischen Schulmann und Schulrat.

Schliefslich am Ende des Buches, wo man es gar nicht mehr erwartet, erscheint nochmals eine solche Persönlichkeit aus der guten alten Zeit, sichtlich mit dankbarem Stifte gezeichnet, der Lehrer des Französischen am Stuttgarter Gymnasium Eugen Borel (S. 442 ff.). Mich hat dieses Bild besonders angeheimelt; den Meifsner Fürstenschülern der fünfziger Jahre, zu denen ich gehört habe, war dieser Borel auch lieb und wert, nämlich seine Grammatik, die zwar nicht eingeführt war, die wir aber privatim viel und mit Erfolg benutzten und als höchste Autorität im Französischen ansahen. Nun hat es mich gefreut nach vierzig Jahren jemand zu hören, der diesen braven Borel leibhaftig gekannt und als feinen, taktvollen, liebenswürdigen Lehrer schätzen gelernt hat.

Manchen unserer jetzigen Neuphilologen wird es überraschen, dafs ihm ein Lehrer des Französischen an einem deutschen Gymnasium als Muster vorgestellt werden kann, der schon vor fünfzig Jahren thätig gewesen ist, also damals, wo die Offenbarung der einzig wahren Methode und namentlich auch die Entdeckung des internationalen Schülerbriefwechsels noch in dunkler Ferne lag. Jäger hat diese Überraschung offenbar auch beabsichtigt. Er sagt am Schlusse des Abschnitts: 'Etwas von der Charis, die diesem Manne innewohnte, möchte ich allen unsern Lehrern, denen es daran häufig nur allzusehr fehlt, wünschen, vor allem denen des Französischen: sie wäre mit einigen Ellen weniger Reserveleutnant nicht zu teuer erkauft.'

Übrigens glaube man nach diesen Ausführungen ja nicht, dafs Jäger etwa als einseitiger laudator temporis acti se puero die Wirksamkeit der früheren Lehrergeschlechter im ganzen und auf Kosten der jetzigen Generation überschätze. Er läfst es öfters deutlich hören, dafs nach seiner Erfahrung und Überzeugung neben den von ihm mit reichem Lobe herausgehobenen Koryphäen viele mittelmäfsige und schlechte Musikanten gestanden haben.

Wie er im allgemeinen über das Verhältnis zwischen Sonst und Jetzt in der Lehrerleistung denkt, das spricht er summarisch mit einem bezeichnenden Satze im Schlufsworte des Buches aus, in einer sehr schönen Schlufsparänese an seine Kandidaten, in der er auch, um das hier mitzuerwähnen, einen deutsch patriotischen Ton anschlägt, und das will etwas bedeuten bei ihm, dem schlichten, selbständig denkenden, in politischen Dingen erstaunlich offenherzigen und jeder chauvinistischen und gunsthaschierischen Flunkerei entschieden abholden Patrioten.

Über jenes Verhältnis also sagt er folgendes. 'Ihre (der jetzigen Kandidaten) Generation hat den Vorteil, in der That technisch besser ausgerüstet das Lehramt zu beginnen, mit gewissen Dingen, in denen wir uns noch mühsam in die Höhe tasteten, schon ins reine gekommen zu sein, auch finden Sie, daran ist kein Zweifel, überall schon einen sehr erheblich besseren und nachahmungswürdigeren Unterricht vor als der war, in den meine Generation gestellt wurde. Sie finden weit mehr gute, aber freilich auch verhältnismäfsig weniger ausgezeichnete, eigentümliche, originale oder geniale Lehrer, als wir vor uns sahen.'

Das trifft, wie vieles andere in unserem Buche, den Nagel auf den Kopf.

Neben den guten, vorbildlichen Beispielen werden nun auch abschreckende und warnende aus unseren persönlichen Reminiszenzen heilsam auf unsere eigene Thätigkeit wirken können; keinem von uns werden sie ganz fehlen. Natürlich wird man als pädagogischer Instruktor solche unglückliche Berufsverfehler, die der liebe Gott in seinem Zorne zu Lehrern gemacht zu haben scheint, nicht mit Namen an den Pranger stellen, aber das mufs unbenommen bleiben, dafs man die Züge ihres wirklichen Wesens im anonymen Charakterbilde zu Nutz und Frommen der Nachwachsenden verwertet.

Bei Jäger geschieht das in sehr hervorstechender Weise mit einem Homerverderber, den 'die fehlgreifende Hand der Regierung zum Direktor eines Gymnasiums gemacht hatte'. Zweimal tritt er auf (S 206 und S 422), wie er die Homerische Dichtung 'erbarmungslos im elendesten grammatischen Spülicht untergehen läfst'. Der Eindruck auf unsern Autor mufs sehr garstig gewesen sein; 'der Magen dreht sich mir um', sagt er, 'wenn ich mich daran erinnere'. Und doch ist es lange her, vierzig Jahre, dafs er diesen Barbaren der klassischen Sprachen hat hören müssen, in dessen 'gründlichem' Homerunterricht keine Form, keine Partikel vorkommen konnte, 'die er nicht zehn- oder zwanzigmal dozierend oder katechisierend wiedergekäut hätte'.

Dazu hätte ich ja nun nichts weiter zu sagen, ich könnte mich füglich damit begnügen, wie es sich an solchen Stellen ziemt, Einkehr still bei mir zu halten und eine vergleichende Selbstschau anzustellen. Aber es ist ein Wort dabei, das mir schier die Milch der frommen Denkart in gärend Drachengift verwandeln wollte und das meinen Lesern einen längeren Exkurs zumutet.

Jäger führt jene abscheuliche Spezialität von Homeromastix an mit der näheren Bezeichnung 'Ein sächsischer Stockphilolog'. Aus Sachsen! Ei, ei, aus Sachsen, gnädiges Fräulein? Aus Sachsen? — Ist das wesentliches Merkmal

ker oder zufälliges? Gab es und giebt es Stockphilologen, was man so nennt und was jeder einstige Gymnasiast auch ohne klare Definition mit Schaudern versteht, nur in Sachsen oder auch nur vorzugsweise in Sachsen, nicht ebenso sehr in Schwabenland und Preufsenland und soweit die deutsche Zunge klingt?

Der Zeitbestimmung nach kann das nur ein Schüler Gottfried Hermanns gewesen sein. Gewifs, selbst aus dem trojanischen Pferde der griechischen Gesellschaft Hermanns ist mancher aufs Schulkatheder übergegangen, unter dessen Händen alles zu Leder oder Stroh geworden ist, ich denke augenblicklich an einen, zu dessen Füfsen nicht ich selbst, aber ein Bruder und ein Schwager von mir, beide dann selber Philologen, gegähnt haben, der seinen eigenen Unterricht so grenzenlos langweilig fand, dafs er aller fünf Minuten sehnsüchtig die Taschenuhr zog.

Aber der einzelne mag gewesen sein, wie er will, als **Gattung** sollte man diese Hermannianer, die Jahrzehnte lang und jedenfalls vor vierzig Jahren noch die sächsische Schulphilologie beherrscht haben, nicht verunglimpfen und bei schulgeschichtlich minder Eingeweihten dem Mifsverständnis aussetzen, als wären sie im Vergleich zu ihren Zeitgenossen anderer akademischer Schulung und in anderen Teilen Deutschlands vornehmlich die Lederfabrikanten des Gymnasiums gewesen.

Sie hatten über die Sprachen, die sie lehrten, über beide, eine sehr ausgedehnte Herrschaft und für die Schriftsteller, die sie in der Schule lasen, ein sehr sicheres Verständnis, sie besafsen auch die Fähigkeit, scheinbar mühelos, schlicht, sauber, treffend und in einem deutschen Stile von strenger Zucht und klassischer Einfalt zu übersetzen. Das war schon sehr viel, und das gab ihrem Unterrichte einen erzieherisch sehr wirksamen Charakter der Wahrhaftigkeit und Gediegenheit und der einfachen Sachlichkeit, die sich genau an die nächste Aufgabe hielt, den Schriftsteller lesen und übersetzen und seine Sprache verstehen zu lehren. Und so sehr wir Fürstenschüler im natürlichen Widerstreben gegen den damals pedantisch engen Zwang unseres Alumnatslebens zu Gesetzwidrigkeiten aller Art versucht und geneigt waren, das kam doch überhaupt nicht vor, dafs die Osiander und Schwab und andere Eselsbrücken benutzt wurden: wir hatten sie eben nicht nötig.

Freilich die sogenannte Einführung in den Geist des klassischen Altertums, oder, bescheidener und deutlicher ausgedrückt, das Sachliche an der Lektüre, die kulturgeschichtlichen und politisch geschichtlichen Beziehungen, das Ästhetische, die Betrachtung eines ganzen Schriftwerkes oder einzelner Teile im Zusammenhange, unter 'grofsen Gesichtspunkten', die Überblicke, Durchblicke, Ausblicke und was dergleichen sonst heutzutage von uns mit heifsem Bemühen betrieben wird, worin wir auch unzweifelhaft gegen damals fortgeschritten sind oder sein können, wenn wir hübsch klar bleiben, wenn wir Mafs halten, wenn wir nicht geistreicher sein wollen als der zu erläuternde Autor, wenn wir darüber unseren Schülern das peinlich genaue Übersetzen und das ehrliche Erarbeiten des Wortlautes der Stelle nicht ersparen — das alles trat allerdings sehr, zu sehr zurück

gegen die sprachlichen Erörterungen. Ganz aber fehlte auch dieses jetzt oft wieder zu sehr begünstigte Element des altsprachlichen Unterrichts nicht.

Otto Kreussler, der mit uns in Prima Sophokles und Horaz las, stellte sich einmal mitten im Kursus die Aufgabe, die Stellung der beiden Dichter im göttlichen Heils- und Erlösungsplane nachzuweisen. Wir wufsten, dafs er, Otto der Fromme, ein sehr strenggläubiger Christ war, trotzdem befremdete uns das Thema und wollte uns auch für ihn zu sonderbar erscheinen. Als er aber mit dem ihm eigentümlichen Eifer loslegte, als hätte er eine Kreuzpredigt zu halten, in völlig freiem Vortrage zwei Stunden lang, in klarem, fliefsendem Latein, das wir verkümmerten Mönchlein der schola claustri interior allerdings noch vollständig verstanden und bequem genossen, da sind wir recht ernst und hellhörig geworden, und es hat uns mächtig angezogen, das farbenreiche Bild, aus umfassendem und präsentem Wissen mit feinem Sinne und feuriger Begeisterung gemalt, das Bild von der kulturgeschichtlichen Bedeutung der zwei grofsen Meister antiker Dichtung — denn etwas anderes war es natürlich nicht, nur mit etwas teleologischer Färbung. Und ferner, dafs Theokrit ein allerliebster Dichter ist, diesen Eindruck hat mir Kreussler so tief eingeprägt, dafs ihn auch spätere Gegenwirkungen nicht haben auslöschen können.

Und sein Vorgänger in Meifsen Friedrich Kraner, an den ich besonders gern zurückdenke, der mit seiner erzgebirgischen, einen gesunden Erdhauch atmenden Frische und mit seinem köstlichen Humor auch die reine Grammatikstunde, Freitag Nachmittag von 2 bis 3, auch die hypothetischen Sätze nach der grofsen Grammatik von K. W. Krüger, nicht langweilig werden liefs, er gerade ging viel auf die Realien ein nach der Weise der damals jungen Weidmannschen Kommentare, an denen er selbst mit dem Caesar rühmlich und auch für die jetzige Didaktik noch nützlich teilgenommen hat. Neben Livius und Herodot, bei welchem letzteren ihm die von Jäger noch ausdrücklich erwähnte und abgelehnte geschmacklose Spielerei der Übertragung in attischen Dialekt gar nicht in den Sinn kam, hat er mir auch Lysias und Plutarch durch seine Behandlung so belebt und lieb gemacht, dafs ich die beiden, dank der Freiheit, die uns die sächsische Lehrordnung läfst, auch jetzt aus meiner Schule nicht verschwinden lasse und eben wieder eine Plutarchische Lebensbeschreibung, obendrein — man entsetze sich! — den Perikles, mit meinen Oberprimanern zu beiderseitiger Befriedigung beiläufig gelesen habe, die Klatschgeschichten darin mit erfolgreicher Anregung der historischen Kritik bei den Schülern.

Ein dritter endlich, mein einstiger Rektor, every inch a king, der nüchternste von allen, am meisten streng philologisch in seinem Unterrichte, Friedrich Franke, der seine Interpretationen weniger zu schmalzen als zu salzen liebte, auch mit scharfen Sarkasmen, ja, begeistert hat er wohl kaum jemand für Thucydides, Demosthenes und Tacitus, aber durch die Schärfe seiner Logik, die Klarheit und Knappheit seiner Lehräufserungen, die nie nachgebende Strenge in der Auffassung des Lehrobjektes übte er eine geistige Zucht aus, der sich niemand entziehen konnte und deren Wohlthätigkeit wir wenigstens ahnten.

Bei günstiger Gelegenheit verstand er sich auch freier und gemütlicher zu gehen. Es sind jetzt gerade vierzig Jahre, daſs dieser sächsische Stockphilolog mit Freiwilligen seiner Prima, deren wir viele waren, an einem Spätnachmittag der Woche im Wintersemester Aristophanes las, die Wolken und die Ritter im raschen Zuge; dabei herrschte die heiterste Stimmung, die er durch lakonische Bemerkungen seines dem Autor kongenialen Witzes zu fördern, aber auch an bedenklichen Stellen durch dieselben Mittel, die Jäger seinem Roth nachrühmt, zu regeln wuſste.

Sein Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische ist jetzt nach dem Verfall der griechischen Kompositionen altmodisch geworden; wer das Buch mit mir noch kennt, wird bestätigen, daſs es in stofflicher Beziehung einen sehr feinen Takt für die Auswahl geeigneter, nicht nur belehrender, sondern auch unterhaltender und belustigender Geschichtchen aus der griechischen Litteratur bekundet, und daſs das Deutsch der Übungsaufgaben trotz aller Anpassung an die griechischen Originale den guten Geschmack niemals verletzt; dagegen gehalten ist z. B. das Deutsch des entsprechenden Buches von Moritz Seyffert die reine Barbarei.

Das waren meine Hermannianer. Ich danke Gott, daſs ich ihren Unterricht genossen habe, und lasse nichts auf sie kommen, so wenig wie — um noch einige typische Gestalten aus jener Zeit zu nennen — die Grimmenser auf ihren vielgefeierten Eduard Wunder, aus dessen Kommentar zu Sophokles jeder noch heute erkennen kann, daſs nicht wir zuerst Geist und Kunst der alten Dichter für die Schule zu würdigen gelernt haben, oder die Vogtländer und Lausitzer auf Friedrich Palm oder die Crucianer in Dresden auf Julius Klee, des Reformers Hermann Köchly ganz zu geschweigen, der bekanntlich auch aus diesem Kreise stammt.

So viel zur Verwahrung dagegen, daſs man etwa den verdächtigen sächsischen Stockphilologen bei Jäger unbillig und geschichtlich unwahr zu sehr verallgemeinere. Jäger selbst hat seinen Ausdruck nicht so gemeint, das weiſs ich gewiſs, aber andere werden ihn leicht und gern so verstehen.

Jetzt könnte wohl endlich die eigentliche Rezension des Buches folgen. Aber eine solche in den gewöhnlichen Formen beabsichtige ich nicht. Das Buch ist so volljährig und mündig, daſs es selbst für sich reden kann und eines Fürsprechers nicht bedarf. Es wird sicher seinen Weg durch die deutsche Lehrerwelt finden; wer etwas auf sein Lehramt hält und nicht als ein Karrenschieber der Gymnasialpädagogik gedankenlos im ausgefahrenen Geleise Tag für Tag seine Arbeit abfrondet, der muſs und wird es lesen. Niemand wird dabei dem Zauber der frischen Unmittelbarkeit widerstehen können, die hier wie das lebendige Wort zu uns spricht, die sich auch verrät in der eklektischen Behandlung des Stoffes und in manchen Unebenheiten und Sorglosigkeiten der Komposition, so in den zahlreichen Wiederholungen, wie sie stundenweise gehaltenen Lehrvorträgen eigen und zur Befestigung wichtiger Regeln für sie angemessen sind.

Das Buch ist auch nicht etwa, weil es aus Seminarvorträgen entstanden

ist, nur für Anfänger studierenswert, im Gegenteil, es scheint mir mehr noch geeignet für gestandene Leute, für solche, die bereits mitten in der Praxis stehen, die Schwierigkeiten der Lehrkunst kennen gelernt haben und das hier Gebotene mit einem durch eigene Erfahrung und durch das Studium anderer pädagogischer Litteratur geschärften Urteil lesen. Sie werden, wie es mir ergangen ist, neben vielem, was sie als willkommene Bestätigung für die Richtigkeit ihres bisherigen Verfahrens mit Freuden begrüßen können, auch reiche neue Anregung finden; und soweit sie ehrliche Humanisten sind, werden sie sich erfrischt und neugestärkt fühlen durch die alte herzhafte Bekenntnistreue, mit der hier Jäger wieder seinen unerschütterten Glauben an das Recht und den Wert der humanistischen Jugendbildung bezeugt und begründet. Sie werden aber auch Manns genug sein, wo ihre Erfahrung und Überzeugung seinen Sätzen widerspricht, durch die Entschiedenheit seiner Behauptungen oder die Schärfe seiner Satire sich nicht ohne weiteres einschüchtern zu lassen.

Vor Kandidaten, das gestehe ich offen, also vor unerfahrenen und in ihren pädagogischen Grundsätzen noch nicht gefestigten Leuten, würde ich manches nicht auszusprechen wagen, was er an kräftig gepfefferter Kritik einzelner gesetzlicher Bestimmungen und ihrer Vertreter sowie weitverbreiteter methodischer Bestrebungen unserer Zeit und gangbarer technischer Formen und Kunstausdrücke der Pädagogik mit heiterer Gelassenheit vorträgt.

Auch darin geht er mir gelegentlich zu weit, wenn er die Anfänger vor vieler Präparation und Vorausberechnung des Unterrichts und vor der Benutzung gewisser guter Hülfsmittel förmlich warnt und sie dem Genius der Unterrichtsstunde, dessen Walten unberechenbar ist, und den Eingebungen des Augenblicks vertrauen heißt. Sollten nicht derartige Ratschläge bei dem durchschnittlichen Selbstbewußtsein der akademisch gereizten, wissenschaftlich doppelt durchgeprüften, zum Doktor promovierten Kandidaten leicht auf gar zu fruchtbaren Boden fallen und ins Unkraut schießen können, zumal da den Dämon des Dünkels ein anderer, dessen Einflüsterungen bei uns Lehrern auch nicht immer ungehört bleiben, dabei eifrig unterstützen wird, nämlich der der Bequemlichkeit oder Faulheit? Ich gedenke später auf einzelnes aus diesem Bereiche noch zurückzukommen.

Freilich solche Bedenken erweckt mir nur das gedruckte Wort in seiner niederträchtigen Starrheit; im Flusse der mündlichen Rede und namentlich, wenn man sich die Persönlichkeit des Sprechers dahinter vorstellt, wird man sich mit Recht die Wirkung derartiger Episoden anders denken. Sie werden auch unmittelbar abgelöst, rasch dagegen zurücktretend, von den weit überwiegenden Stellen voll tiefsten Ernstes und nachdrücklichster Gewissensschärfung, wie denn der echte Humor mit einem lachenden und einem weinenden Auge zu reden versteht.

Das Recht des Humors aber möchte ich, ganz abgesehen von dem höchst persönlichen Rechte Jägers, diese ihm reichlich verliehene Gottesgabe nach eigenem Ermessen als freier Mann zu verwenden, gerade für gewisse Erörterungen der

praktischen Pädagogik auch im allgemeinen aus Gründen, die in der Sache liegen, in Anspruch nehmen.

Wenn wir Fragen aufwerfen und Vorschriften geben darüber, wie der Lehrer in der Klasse gehen, stehen und sitzen, wie er sich gegen umher liegende oder gar umherfliegende Papierknäuel benehmen soll, wie er am besten die Krähenfüfse der Korrektur gestaltet, ob er das Emendatum richtiger auf der linken oder auf der rechten Seite des Heftes schreiben läfst, wenn wir diese und zahlreiche ähnliche Dinge traktieren, so sind das an und für sich λῆροι, nugae, Nichtigkeiten und Lappalien, aber sie gehören notwendig zu unserem Handwerk, wir müssen sie beachten und behandeln, weil sich ihre Vernachlässigung bei dem Verkehr mit der Jugend sehr bitter rächen kann.

Aber eben bei diesem Widerspruche zwischen der komischen Kleinlichkeit des Objekts und der Wichtigkeit seiner Berücksichtigung vertragen sie eine humoristische Einkleidung und fordern sie förmlich für sich, und Ironie und Satire drängt sich von selbst auf und ist an ihrem besten Platze gegen solche Leute, die diese unentbehrlichen Quisquilien unserer pflichtmäfsigen Pedanterie mit der ganzen Würde und Feierlichkeit des Wahrsagers wie delphische Orakelsprüche vortragen. Gegen diese abgeschmackte Wichtigthuerei richtet denn auch Jäger am meisten die Pfeile seines Spottes, und das hat im ganzen meinen vollen Beifall, wenn ich auch nicht verkenne, dafs er manchmal übertreibt und mit der ihm anstöfsigen Form zugleich die gute Sache verwirft.

Wenn man ihn in seinem schönsten Ernste und Eifer beobachten will, empfehle ich namentlich die Betrachtungen zu verfolgen, die er über den Religionsunterricht anstellt. Es ist mir immer besonders wohl zu Mute geworden, wenn ich an ein solches Kapitel gekommen bin; ich habe die Bibel hergenommen und bin am Texte seinen Gedanken nachgegangen und habe viel Befriedigung und Anregung, auch Erbauung dabei gefunden.

Es ist ein männliches Christentum, das dem Leser hier entgegentritt, ein selbsterworbenes, gleich offen und entschieden im Ablehnen dogmatischen Zwanges wie im Bekennen des Glaubens an den Christus, den ihm die heilige Schrift und die Weltgeschichte, was beides er gründlich und mit hellen Augen studiert hat, sowie sein Herzensbedürfnis und seine Lebenserfahrung bezeugt.

Über den Ton und das Ziel des Religionsunterrichts in den Oberklassen sagt er folgendes (S. 326. 327): 'Über den Ton, in welchem dieser Unterricht gegeben sein will, sprechen wir nicht weiter. Ich glaube, darum rede ich, sagt der Apostel, und wie ich glaube, so rede ich, freilich gilt es nicht immer umgekehrt.' 'Das Ziel würde also sein (nach der vorhergehenden Skizzierung des Lehrplanes) es dahin zu bringen, dafs in den Schülern das Bekenntnis des Petrus: 'Herr, wohin sollen wir gehen? du hast Worte des ewigen Lebens, und wir haben geglaubt und erkannt, dafs du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes', Wahrheit, Anfang eines Lebens in der Wahrheit, Anfang eines Lebens in Gott würde. Es ist gewifs nicht ausgeschlossen, dafs in einigen tiefer angelegten Naturen durch einen ernsten Lehrer ein solches Leben in Gott geweckt wird. Eins aber kann und soll bei allen hervorgerufen werden: eine

ernste Auffassung aller sittlich-religiösen Dinge und ein tieferes Interesse für die Probleme, welche das Christentum dem Wollen und Denken des Menschen stellt. Ist dies so wenig?'

Wenn das als Erfolg bei den Schülern gefordert wird, welche dringende Mahnung liegt darin für uns Lehrer, für uns, die wir nicht Religionsunterricht zu erteilen haben, diese ernstere Auffassung und dieses tiefere Interesse bei uns erst recht nicht fehlen zu lassen, daſs wir uns nicht mit der wohlfeilsten und feigsten aller Konfessionen, dem Indifferentismus, begnügen und nicht vor der Religion, nur um Ärgernis zu vermeiden, mit einer frommen Geberde vorbeihuschen. Hier bei Jäger kann man lernen, aufrichtig Farbe zu bekennen und wahrhaftig zu sein, und man kann das lernen nicht nur in den Abschnitten über die Religion, sondern auch sonst. Wahr ist gewiſs nicht alles in seinem Buche, aber wahrhaftig ist alles.

Auſserdem aber hat er für seine Äuſserungen über Lehrkunst und Lehrhandwerk noch eine Beglaubigung, die wenige moderne Schriftsteller der Gymnasialpädagogik werden aufweisen können. Das ist seine nicht nur langjährige, sondern auch ungewöhnlich vielseitige Lehrpraxis. Er ist ein Mann von sieben Fakultäten — wer wäre das noch? In Religion, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Geschichte, Geographie und Hebräisch hat er selbst unterrichtet, und ich habe ihn in Verdacht, daſs er vorzeiten und im stillen auch Französisch gegeben hat, vielleicht mit bescheidener Leistung.

Der Mathematik und den Naturwissenschaften gegenüber erklärt er sich ausdrücklich für nicht zuständig. Er sagt darüber (bei Untersekunda S. 231): 'Für Mathematik und Naturwissenschaft muſs ich mich bescheiden nichts weiter sagen zu können: das Privilegium über Dinge zu reden, sogar öffentlich und vor sehr gewähltem Publikum zu reden, die man nicht versteht, haben wir Gymnasiallehrer nicht, dazu muſs man einen berühmten Namen haben. — In beiden Disziplinen fühle ich die Lücke sehr schmerzlich, die in meiner Bildung infolge einer ungeschickten Organisation des Unterrichts im Gymnasium meiner Jugendjahre und infolge zu geringer eigener Energie geblieben ist.'

Und er schlieſst diesen motivierten Übergang zur Tagesordnung mit dem beachtlichen und sehr zutreffenden Satze: 'Was der Dilettantismus gegen das Lateinische und Griechische geltend macht, daſs man es binnen kurzem vergesse und niemals später darauf zurückkomme, wird auch von einem groſsen Teile dessen, was in Mathematik und Naturwissenschaft erlernt ist, gelten; daraus der Beschäftigung mit diesen Wissensgebieten einen Strick zu drehen, ist widersinnig. Lernen ist Denken, Bilden, Umbilden, Ausbilden, nicht Wiederkäuen.'

Und bei den Oberklassen (S. 461) kommt er noch einmal auf sein persönliches Miſsverhältnis zur Mathematik mit folgenden Worten zurück, mit einer der bei ihm nicht seltenen liebenswürdigen Wendungen der Selbstkritik, die den Lesern die Freude macht, auch auf seine Kosten zu lächeln. 'Mangelhafter mathematischer Unterricht und eigene Unlust, vielleicht besser Willensschwäche zu nennen, bei allerdings schwacher Begabung haben mich der Mathematik gegenüber in eine Verfassung gesetzt, die mich, denn jede Schuld rächt

sich auf Erden, noch jetzt zuweilen im Traume und nicht selten auch im Wachen peinigt' — der Direktor des Königlichen Friedrich Wilhelmsgymnasiums in Köln im beängstigenden Traume wieder an der mathematischen Reifeprüfungsarbeit schwitzend, das ist gewiß eine heitere Vorstellung — 'Das in der Jugend Versäumte später auch nur einigermaßen nachzuholen habe ich keine Zeit gefunden, und die Richtung auf geschichtliche Studien führt ohnehin von der Mathematik weit ab. Ganz ohne Wirkung ist aber die Mathematik auch bei mir und meinesgleichen nicht gewesen, sie hat mein wissenschaftliches Gewissen geschärft, hat den Haß gegen die Phrase in mir, wo nicht hervorgerufen, doch bestärkt, und mein böses Gewissen gegenüber der Mathematik und ihren Vertretern habe ich dadurch zu beschwichtigen gesucht, daß ich da, wo ich amtlich oder vor größerem Publikum schriftstellerisch etwas darzulegen hatte, mir stets einen unerbittlichen Mathematiker als Leser dachte und mich bemühte, so kurz, bestimmt und deutlich zu schreiben, daß auch dieser nichts unklar daran finden sollte.'

Über das Französische dagegen (und über das fakultative Englisch) spricht er seine Meinung aus, über die Stellung des Faches im Gymnasium, über seinen Wert, den er nicht gering anschlägt, über das zu erreichende Ziel, auch über didaktische Einzelheiten, doch spricht er als Nichtfachmann mit einiger Zurückhaltung und unter wiederholter Beziehung auf Münch als seinen Gewährsmann für diese Disziplin; er spricht sich so darüber aus, wie ein philologisch durchgebildeter, vielbewanderter Schulmann, der auf dem Gymnasium sein Französisch gelernt hat, der in den Mannesjahren, schon als fleißiger Historiker, manches französische Buch zu lesen Anlaß gehabt haben wird, der endlich im langen Dienste als Direktor eines großen Gymnasiums in Köln am Rhein zu Beobachtungen über den Betrieb des französischen Unterrichts reichlich Gelegenheit gehabt haben möchte — wie es ein solcher Laie am Ende noch sollte wagen dürfen, wie ich selbst auf Grund dessen, was mich in achtzehnjährigem Rektorate meine Franzosen, zu großer Anregung meines Interesses für ihre Sache, haben sehen und hören lassen, unter Umständen mit einer unmaßgeblichen Meinungsäußerung über diesen und jenen Punkt die Mimose des französischen Gymnasialunterrichts anzurühren riskieren würde.

Aber Jägern hat für sein Wagnis die Nemesis rasch ereilt. Bald nach Weihnachten, als sich nur wenige Sterbliche erst über sein Buch öffentlich geäußert hatten, habe ich über eine Sitzung eines Neuphilologenvereins ziemlich ausführlich berichtet gelesen, in der über die Auffassung des französischen und englischen Unterrichts im Gymnasium bei Jäger Vortrag und Debatte gehalten worden war.

Der Bericht stand in einem Tageblatte, in einer für das große Publikum, für die Tagesinteressen der gesamten Bevölkerung einer Stadt von 400 000 Einwohnern nebst weiterer Nachbarschaft bestimmten Zeitung. Was hatte er eigentlich an dieser Stelle zu suchen? Die Kritik eines Buches, das wahrlich nicht fürs große Publikum verständlich, sondern nur berechnet ist auf schulwissenschaftliche Sachkenner, die Polemik gegen gewisse didaktische Auslassungen

des Buches über ein einzelnes Fach des Gymnasiallehrplanes — wozu wird eine solche durchaus interne, häusliche Angelegenheit zum Fenster hinausgepredigt?

Ich habe dabei an eine Mahnung von Jäger selbst denken müssen, wenn er sagt (S 465)· 'Die nächste Aufgabe wird sein, daſs wir unserem Stande in höherem Maſse, als es bisher gelungen ist, diejenige Unabhängigkeit erringen, welche dem Arzt, dem Juristen, dem Ingenieur dem Publikum gegenüber sein Berufswissen, seine Sachkenntnis verleiht. Diese lassen sich nicht dreinreden, sie berufen sich auf ihr Fachwissen, und das Publikum bescheidet sich auch ihnen gegenüber, nur uns gegenüber glaubt jeder, der des Weges kommt, sofern er Vater von Söhnen ist, sich als Sachkenner geberden zu dürfen Das wird sich bessern in dem Maſse, als wir uns des ganzen Umfanges unseres Gebietes, der ganzen Schwierigkeit unserer Aufgaben und der besten Mittel zu ihrer Lösung sowie der groſsen Verantwortung, die wir mit unserem Berufe auf uns genommen haben, bewuſst werden.'

Es will mir der groſsen Verantwortung nicht recht gemäſs erscheinen, wenn wir unausgetragene schwere Streitfragen aus dem Innenleben unserer höheren Schule der öffentlichen Meinung preisgeben, also einem sehr unsicheren und oberflächlichen Urteil und den ärgsten Miſsdeutungen, wenn wir die tausendköpfige Menge dadurch zur Parteinahme aufzufordern scheinen, als hätte sie in dieser Sache abzustimmen und nach Mehrheit zu entscheiden

Wir wissen doch alle, wie es um derartige Urteile bestellt ist und welche Entscheidungsgründe am meisten ins Gewicht fallen. In Groſsmütter- und Tantenkreisen, zu denen in diesem Falle auch zahlreiche Personen männlichen Geschlechts gehören, ist bei Gymnasialfragen vor allem der Gedanke maſsgebend, daſs der Hätschelhans der Familie, mag er noch so schwach, träge und verweichlicht sein, thunlichst ohne Mühsal, Schweiſs und Thränen, jedenfalls ohne Prüfungssorgen, Versetzungsnöte und Dimissionsbedrohungen die Vortreppe zu der Himmelsleiter passieren möchte, welche ihn zum Landgerichtspräsidenten oder Oberregierungsrat emporführen soll.

Zu diesem allerdings sehr menschlichen, darum auch weitverbreiteten Familientriebe gesellt sich eine andere in gleicher Richtung strebende Kraft, das ist der demokratische Zug unserer Zeit, der die Bildung gern möglichst nivellieren und möglichst alle scheinbaren und wirklichen aristokratischen Erhebungen auf diesem Gebiete, wie deren eine das Gymnasium ist, und zwar nicht nur das humanistische, einebnen und abflachen möchte. Für diese Gleichmacherei würde das letzte Ideal sein: Alle Deutschen lernen nur Deutsch oder, wenn's hoch kommt, noch Französisch, aber dann unbedingt alle nur Französisch, sonst kämen die Dummen nicht mehr mit fort und das Niveau verschöbe sich wieder

Was nun den Inhalt des bewuſsten Berichtes anlangt, so verdenke ich es den Neuphilologen nicht im entferntesten, daſs sie von ihrem Standpunkte aus verschiedenen Einwand und Widerspruch gegen Jägers Didaktik des Französischen erhoben haben. Ja, ich selbst als Jägers entschiedener Anhänger finde seine Auffassung in gewisser Hinsicht altmodisch.

Von der neuen Methode, im Anfangsunterricht das Französische durchs Französische, vorzugsweise im Sprechen, mit Benutzung der bekannten Bilder und ähnlicher Hilfsmittel zu lehren, habe ich einen ganz anderen und sehr günstigen Eindruck. Die Quartaner lernen merkwürdig schnell ein erhebliches Sprachmaterial bewältigen und mit Beweglichkeit benutzen, und dafs sie auf diese ihnen neue, eigentümliche, rasch fördernde Art des Sprachunterrichts mit Lust und Eifer eingehen, das kann ich aus meinem Bereiche bezeugen. Bis auf weiteres glaube ich, dafs dieses Verfahren der Einführung in die lebende fremde Sprache auch im Gymnasium grofse Vorzüge hat und günstig auch auf das Französische in den höheren Klassen nachwirken wird.

Freilich sind die Akten darüber noch nicht geschlossen. Die ersten Zöglinge des neuen Kurses sitzen bei mir erst in der Untersekunda. Und eines schweren Zweifels kann ich mich schon jetzt nicht erwehren: dieses naturalistische Verfahren verlangt zu viel vom Lehrer, mehr als der Durchschnittsmann wird bieten können, mehr Herrschaft über die Sprache, mehr Lebhaftigkeit des Wesens, mehr Gewandtheit der Didaktik. Das aber ist der Tod jeder allgemeinen Schulmethode, wenn sie nur auf hervorragende Kräfte zugeschnitten ist. Bezeichnend dafür ist es, dafs ja, wie wir öfters schon haben lesen können, unsere Neuphilologen bereits eine erhebliche Abminderung der Pflichtstundenzahl für sich fordern — wegen der aufserordentlichen, auch physischen Anstrengungen ihrer Lehrthätigkeit.

Anderes droht bedenklich im Hintergrunde: öfters wiederholte längere Beurlaubungen nach Frankreich, damit der französische Antaeus auf französischer Erde neue Kräfte sammeln kann. Und wenn dann, wie wahrscheinlich, den Schulverwaltungen ihre Deutschfranzosen zu anspruchsvoll und kostspielig werden würden, käme man vielleicht wieder auf die alte Auskunft zurück, geborene Franzosen zu engagieren, also, da Frankreich seine solideren Leute dafür gewifs nicht abgeben würde, einigen Auswurf von drüben, und dann hätten wir glücklich wieder die Laus im Pelze.

Doch das sind Zukunftssorgen, ich komme wieder auf meinen Tageblattbericht zurück. Während ich über den Anfangsunterricht mit Jäger nicht übereinstimme, hat mich der scharfe Widerspruch gegen eine andere Äufserung von ihm in meiner vollen Zustimmung zu dieser nicht irre machen können. Jäger sagt: 'Eine gröfsere Thorheit ist nie ausgesprochen worden als die, dafs das noch biegsamere Organ des Sextaners, Quintaners oder Quartaners die Laute richtiger oder leichter bilde als das härtere oder sprödere der späteren Stufen.' Sehr wahr — rideant augures! An die angebliche Bedeutung dieser angeblich gröfseren Biegsamkeit glauben sie auf der anderen Linie im Ernste selber nicht. Das ist so ein Blender für völlig Uneingeweihte, wenn neuphilologische πλεονεξία an ihrem nächsten Reformwerke arbeitet, an der allgemeinen Verstümmelung des humanistischen Gymnasiums durch die Einheitsschule.

Daran möchte ich beiläufig die Frage an die neuphilologischen Eiferer der Einheitsschule anschliefsen: Wenn sich nun der Schulhumanismus in Deutschland, gerädert von unten, sachte aber sicher verblutet haben wird, was dann?

Dann habt ihr ja die heifsersehnte Herrschaft über den ganzen weiten Boden der deutschen Schule, aber

εἴπερ ἄρξεις τῆσδε γῆς,
ξὺν ἀνδράσιν κάλλιον ἢ κενῆς κρατεῖν

Es gehört wenig Phantasie dazu und nicht viel historischer Sinn, der freilich diesen Eiferern ganz abzugehen pflegt, um sich diese Zukunft des deutschen Bildungslebens mit den Farben auszumalen, die dafür die jammervollsten Perioden der Geschichte unseres Volkes reichlich liefern

Es ist ein grofses Verdienst Jägers, wenn er solchen Eroberungsgelüsten entgegentritt Hier aber in seiner Lehrkunst, insbesondere wo er den französischen Unterricht behandelt, thut er das gar nicht einmal, im Gegenteil, er erkennt ihn als wichtiges, notwendiges, in seiner Art unentbehrliches und unersetzliches Lehrfach des Gymnasiums mit guten Gründen an Nichtsdestoweniger soll ihm darüber nachträglich der Mund verboten sein Ein Hauptredner in der Debatte der bewufsten Neuphilologenverhandlung sagt das unverblümt Jäger hätte besser das Französische so behandelt wie die Mathematik, also darüber ganz geschwiegen Das ist wirklich zu naiv O wenn doch in den letzten zwanzig Jahren aus dem Kreise der Neuphilologen immer so sachverständig, so anerkennend, so ohne Anfechtung des augenblicklichen Besitzstandes, so billig und kameradschaftlich über die alten Sprachen des Gymnasiums geurteilt worden wäre, wie Jäger in der Lehrkunst über das Französische urteilt — wir erfreuten uns alle des Friedens. Vielleicht beginnt von nun an dieses goldene Zeitalter

Nun habe ich den für mich diesmal verfügbaren Raum aufgebraucht. Daran ist Jäger schuld, warum giebt er so viel Anregung zu Herzensergiefsungen Wenn ich wieder Platz finde, werde ich andere Partien seines Buches besprechen, die mir auch viel Anregung geben, und zwar teilweise zum Widerspruch, so zunächst einige, wo er mir schon zu modern ist, z B in der Verwerfung des griechischen Formenextemporales, in der Behandlung der Sophokleischen Chorlieder, in dem Vorschlage, die Homerlektüre durch Vorlesen gedruckter Übersetzungen zu ergänzen

DIE BEDEUTUNG DES VORBILDES IN DER SCHULERZIEHUNG

Von Wilhelm Münch

So eifrig die Erziehungswissenschaft nach immer vollerer Klärung an vielen einzelnen Punkten streben mag, auch nach festerem Zusammenhang ihrer Erkenntnisse und nach zuverlässigen Grundlagen, sie kann nicht hoffen, etwa neue Erziehungsmittel zu den allbekannten hinzuzufinden. Sie steht darin so ganz anders als die Heilkunde, mit der sie im übrigen manche Ähnlichkeit beanspruchen darf. Für die Erziehungswissenschaft oder für die praktische Erziehung ist auf eine derartige Entdeckung nicht mehr Aussicht, als darauf, daſs irgendwo auf dem Erdball noch ein neues Festland aufgefunden würde. Innerhalb der bekannten Kontinente hat nun die Menschheit sich für alle Zukunft einzurichten, übrigens doch auch innerhalb des einen oder andern nicht ganz wenig festzustellen und namentlich auszubauen. Und ähnlich ergeht es der Pädagogik. Die allgemeinen groſsen Mittel der Erziehung stehen seit lange fest, einige davon sind in vollerem Maſse jedermann vertraut oder scheinen wenigstens es zu sein, andere sind etwas mehr im Halbdunkel geblieben und es waltet noch mancherlei Täuschung über ihren wahren Wert und ihr wirkliches Wesen; und im einzelnen kann auch über die nicht dunklen Gebiete wohl 'ein wenig mehr Licht' immer wieder gesucht werden.

Unter die allgemeinen Erziehungsmittel hat man von je das Vorbild eingereiht. Seine Bedeutung ist dem Bewuſstsein der schlichten Menschen aus dem Volke so wenig fremd wie dem der denkenden Pädagogen, und wenn irgendwo das Erziehungsergebnis ein handgreiflich verfehltes ist, so weist man dort gerne auf das gegebene üble Vorbild als die vollgenügende Erklärung zurück, oder auf das schlechte 'Beispiel', denn dies ist das volkstümliche Wort, und es hat den Vorzug einer gewissen Neutralität. Nicht bloſs in dem Sinne, daſs man an ein schlechtes ebensowohl wie an ein gutes Beispiel denken kann und an alle Zwischenstufen, sondern auch insofern, als dabei noch kaum ein bewuſstes und absichtliches Aufstellen zur Nachahmung vorschwebt, sondern nur das thatsächliche Sichübertragen und Sichabbilden. Und wir werden die Bedeutung dieser mehr unbewuſsten Einwirkung nicht zu unterschätzen haben.

Also das Beispiel oder das Vorbild gehört in die alte Reihe der regelmäſsigen Erziehungsmittel, zusammen mit Belehrung und Ermahnung, Gebot und Verbot, Lob und Tadel, Belohnung und Strafe. So wenigstens pflegt ja wohl die Reihe zusammengestellt zu werden, natürlich ohne daſs die Ordnung etwa die Abfolge der thatsächlichen Verwendung andeuten sollte. Die Strafe

nennt man an letzter Stelle, ich glaube nicht ganz ohne etwas Heuchelei oder Verschämtheit, denn es ist weit davon entfernt, daſs sie in der Erziehungspraxis bis zuletzt aufgespart werde, wie sie sollte. Die urwüchsige Erziehung geht sogar ganz dreist von der Strafe aus, die Strafe ist ursprünglich nichts anderes als Rache, Vergeltung, Zornesäuſserung, und in Wirklichkeit hat sie es über diese Natur nie so völlig hinausgebracht, obwohl sie allmählich auf ein weit edleres Piedestal erhoben worden ist und von da mit dem besten Gewissen und einer fast angelernten Miene in die Welt schaut. Doch dies nebenbei.

In jene Reihe also gehört das Beispiel. Oder, wenn wir's genauer überlegen, vielleicht in eine besondere Reihe, die der aufgeführten parallel zu gehen hat und in die noch Gewöhnung und Behütung mit hineingehören. Denn offenbar unterscheiden sich diese drei von jenen anderen gemeinsam dadurch, daſs sie sich nicht in bestimmten einzelnen Akten abspielen und nicht auf das Bewuſstsein des Zöglings einwirken wollen. Sie sind die objektivsten Erziehungsmittel, diejenigen, bei welchen weder die Subjektivität des Erziehers noch die des Zöglings recht in Geltung treten [1]). Daſs sie deshalb dem Werte nach die tieferstehende Gruppe bildeten, daran ist nicht zu denken. Ein Geschlecht, das dem Rationalismus auch in der Pädagogik entwachsen sein will, wird das nicht zugeben können. Der Gewöhnung geradezu die allergröſste Bedeutung zuzuschreiben, scheint man gegenwärtig vielfach geneigt. Zweifelhafter wird man sein bei dem, was ich als 'Behütung' ihr gegenübergestellt habe. Hier könnte sich der Kampf zweier Weltanschauungen anheften oder zweier Glaubensbekenntnisse; immer liegt es dem Protestanten näher, den Zögling nicht abzuschlieſsen von der Welt und ihren Versuchungen, während auf katholischer Seite die kirchlich bestimmte Erziehung seit je auf solche Bewahrung groſsen Wert legt. Aber in Wirklichkeit muſs doch auch in den Augen der Verfechter von Freiheit und Selbstbewahrung ein groſses Gebiet übrigbleiben, auf dem Behütung Pflicht ist, Behütung vor Eindrücken und Einflüssen, vor Berührungen und Entgleisungen. Das sei hier nicht weiter verfolgt.

Kommen wir bestimmter zurück auf das, was unser Thema bildet, das Vorbild. Wenn dieser Ausdruck anstatt des verwandten 'Beispiel' doch gewählt worden ist, so geschah es, weil der letztere in der Überschrift leicht miſsverständlich sein konnte. Gemeint aber ist unser Wort nicht in dem engeren Sinne, den man damit verbinden kann, sondern in einem möglichst weiten. Und wenn wir seine Geltung und Bedeutung auf dem besonderen Gebiet der öffentlichen Schulerziehung betrachten wollen, so muſs doch füglich auf die allgemeinere Rolle von Vorbild und Nachahmung zunächst die Rede kommen.

* * *

[1]) Das 'Beispiel' kann allerdings und wird in einzelnen Fällen ein bewuſstes und absichtliches Vormachen sein, schwerlich aber in dieser Form erzieherisch eine bedeutende Rolle spielen.

Vorbild und Nachahmung: ich habe sie eben zusammen genannt, weil sie von Natur zusammengehören, weil der eine Begriff auf den anderen hinweist. Auf der thatsächlichen Kraft der Nachahmung beruht Bedeutung und Wirkung des Vorbildes. Das ist selbstverständlich. Aber ist damit schon alles klar gestellt, ist das Verhältnis von Vorbild und Nachahmung so einfach, daß es keiner weiteren Beleuchtung bedürfte?

Man spricht allgemein von dem Nachahmungstrieb, aber man gebraucht diesen Ausdruck vielleicht doch in einem freieren Sinne als der Begriff "Trieb", wenn streng genommen, einschlösse. In Wirklichkeit ist die Nachahmung überhaupt nicht von so gleichmäßiger, fester Beschaffenheit, sie erstreckt sich so zu sagen durch verschiedene psychologische Zonen. Auf ihrer niedersten Stufe wird sie kaum etwas anderes sein als Reflexbewegung. Sicher wird man das Gähnen desjenigen, der einem Gähnenden gegenübersitzt, nicht als Nachahmung gelten lassen, aber manches von dem, was uns als Nachahmung erscheint, hat kaum tiefere oder seelischere Grundlage. Wenn, wie man oft sehen kann, von Zwillingsgeschwistern das eine die Bewegungen des anderen im nächsten oder fast in demselben Augenblick wiederholt, so ist das gewiß als eine Art Reflexbewegung anzusehen; mir scheint wenigstens, daß dabei nicht bloß nicht von irgend etwas wie Wille oder Begehren, sondern auch nicht von Trieb die Rede sein kann. Und dergleichen ist offenbar nicht auf jenes engste physische Verhältnis von Individuen beschränkt. Wenn ferner das zweijährige Brüderchen dem 'großen' vierjährigen Bruder alles Mögliche nachmacht und namentlich auch nachspricht, so ist auch hier der Vorgang eine Art von bloßem Echo; das Bedürfnis, sich überhaupt handelnd oder sprechend zu bethätigen, läßt die Gelegenheiten dazu ergreifen wie sie sich bieten. Dazu gesellt sich dann alsbald der Wunsch, auch etwas zu können und auch etwas zu gelten, dem größeren Geschwister ähnlich zu sein und ähnlich gerechnet zu werden. Und dieser Wunsch spielt innerhalb der gesamten jugendlichen Entwickelung eine immer mächtigere Rolle. Damit aber ist das Nachahmungsbedürfnis schon über den bloßen Trieb hinausgewachsen: das keimende und dann erstarkende Streben, die eigene Person auszugestalten, ist doch etwas anderes als Nachahmungstrieb, obwohl es durch die Wahrnehmung fremder Leistung, Bethätigung, Kraftäußerung angeregt wird. Auf dieser Linie entwickelt sich dann oder kann sich entwickeln die wirkliche und wertvolle Nacheiferung im Guten oder doch im Tüchtigen, im Selbständigen, in dem was in irgend einem Sinne kraftvoll ist. Aus Unbewußtem wird ein Bewußtes, aus dem Trieb ein Wollen, aber die Grenze zwischen beiden läßt sich nicht auffinden und aufzeigen.

Auch ist diese ganze Linie nicht die einzige, auf der die Entwickelung sich bewegt. Gewissermaßen setzt sich diejenige unterste Stufe der Nachahmung, welche als Reflex gelten konnte, doch auch ihrerseits fort, und nicht bloß durch das ganze Jugendleben, sondern eigentlich durch das ganze Leben. Wir lernen immer wieder empfinden wie unsere Umgebung empfindet, sehen wie unsere Umgebung sieht, uns bewegen, uns ausdrücken, betonen wie unsere Um-

gebung es thut: wie viel von den allbekannten Erscheinungen der Mode, der Zeitrichtungen, der Kunststile, der Mundarten, der Klassensprachen oder Jargons beruht auf dieser Thatsache! Nicht als Nachahmungstrieb kann man die Grundlage dieser Erscheinungen bezeichnen: es findet ein Übergehen statt, ein Sichübertragen, ein Gewandeltwerden, ein Fortgezogenwerden, ohne dafs etwas wie ein Trieb zur Nachahmung bei dem Einzelnen wirksam wäre. Eher wird man hier von Suggestion zu reden haben. Die Einzelnen bilden diesem Prozefs gegenüber bald ein reicheres, bald ein spröderes Material, aber die ganz Ablehnenden stehen als abnorm da, als 'Sonderlinge'. Das weibliche Geschlecht unterliegt dem Gesetze mehr als das männliche, die Jugend mehr als das reife Alter. Für die ganze Kindheit und Jugend hat dieses Naturgesetz gewaltige Kraft. Zur Vererbung von Volksart und Kultur wirkt es mehr als alle bewufsten Vorgänge oder Mafsnahmen.

Mehr vereinzelte Naturen sind es, deren Nervenleben von wahrgenommenen fremden Eigentümlichkeiten, der Bewegung namentlich oder der Rede, so stark beeinflufst wird, dafs das Bedürfnis der Nachahmung sie mehr oder weniger unbedingt beherrscht und fortreifst, dafs sie nachsprechen, nachmachen, nachspotten müssen und nur durch energische erzieherische Gegenwirkung von der Hingabe an diesen Drang geheilt werden und von dem Mifsbrauch ihres Könnens. Denn allerdings ein besonderes Können kommt dabei zur Entwickelung, und aus diesen Naturen ergänzen sich die familiären oder öffentlichen Komiker, die Schauspieler, auch die Nachahmer der verschiedenen Mundarten u. s. w. Hier also geht der Nachahmungsdrang in Nachahmungstalent über. Das leichte Nachsingen oder Nachspielen eines gehörten Musikstückes und manches andere gehört ebenfalls hierher, das häfsliche Nachspotten freilich, das Hinken hinter dem Hinkenden, Stottern nach den Stotternden, Gestikulieren nach den Gestikulierenden nicht minder. Und diese empfänglichen Nachahmer finden dann leicht einen gröfseren Kreis, der sie ihrerseits nachahmt, in dem Wertlosen oder Nichtsnutzigen nachahmt, das ja jeder mitmachen kann.

Aber noch eine andere Linie giebt es, auf der die menschliche oder ausdrücklich die jugendliche, die kindliche Nachahmung sich bewegt. In allen den bisher besprochenen Formen war es das Beispiel der wesentlich Gleichartigen, Gleichalterigen, welches wirkte; die etwas älteren Geschwister, aber eben doch Geschwister aus der gemeinsamen Kinderstube, die etwas entwickelteren, selbständigeren, auch dreisteren Spielgenossen oder Schulgenossen geben die Anregung, geben den Ton, oder die Gesamtheit, innerhalb deren man sich bewegt und der man angehört, giebt diesen Ton; und dies Letztere gilt ja eben auch bei den Erwachsenen. Aber die Kindheit wird ja aufserdem noch angeregt von der ganz jenseitigen Menschenwelt der Erwachsenen, und ohne deren Sinn und Treiben noch eigentlich verstehen und ermessen zu können, träumt sich die Kinderseele in ihre Natur und Lage hinein und fühlt sich immer wieder getrieben nachzuahmen, den Vater am Schreibtisch lange ehe das Schreiben gelernt ist, den Mann in Amt und Beruf lange ehe die Tragweite der Bethätigungen geahnt wird, die Mutter in ihrem Haushalt und ihrer

Fürsorge, den kommandierenden Offizier draufsen auf dem Exerzierplatz, den Reiter auf seinem unruhigen Rofs, den Fuhrmann bei seinem schweren Wagen, die besuchmachenden Freundinnen der Mutter, die Käufer und Verkäufer im Laden, den Bahnwärter vor dem Eisenbahnzug, den Lehrer in seiner Schule, oder was sonst in den Gesichtskreis tritt. Auf höherer Entwickelungsstufe, im Jünglingsalter, setzt sich dieses Hinüberträumen in anderer Weise fort: man fühlt sich da gern in die Seele der Heroen, der grofsen geschichtlichen Menschen hinein; aber da mufs es dann beim Fühlen und Träumen bleiben, während die Kinderstufe sich in der Nachahmung des äufseren Gebarens der jenseitigen Grofsen genug thun kann und die dazwischen liegende Stufe wenigstens in wildem Balgen und Jagen das Streben und Leben ihrer Vorbilder, der Räuber, Krieger und sonstigen Kraftmenschen, mitzumachen sucht. Aber auch auf der Jünglingsstufe ist zugleich die Empfänglichkeit für das sehr greifbare Vorbild der Altersgenossen lebendig, und von diesen beiden Polen her, dem ideal jenseitig erträumten und dem real nahen, verständlichen und greifbaren empfängt dieses Alter seine Anregungen. Das Hohe und Grofse zieht von ferne her an, aber das Wirkliche, das vielleicht blofs stark ist und dabei roh oder gemein, imponiert so, dafs man sich ihm leicht unterordnet und unterwirft.

Dies sind die natürlichen Bedingungen, welche die erzieherische Einwirkung vorfindet, die natürliche Empfänglichkeit für Vorbild und Nachahmung. Sie findet allerdings aufserdem in den einzelnen Fällen noch etwas anderes vor, nämlich die physisch übermittelte Anlage, in die Art der Eltern hineinzuschlagen, die dann die Kraft des elterlichen Vorbildes (oder auch desjenigen der das gleiche Blut tragenden älteren Geschwister) naturgemäfs unterstützt.

Indessen auf die Rolle des Vorbildes in der Familienerziehung müssen wir wohl überhaupt zunächst noch einen Blick werfen. Der natürliche Ablauf von Beispielgeben und Beispielnehmen ist schon berührt worden. Ihm geht unter normalen oder befriedigenden Erziehungsverhältnissen zur Seite die absichtliche Aufstellung von Beispiel oder Vorbild. Da wird das stille, ruhige Kind dem unruhigen, lärmenden als Muster des Betragens vorgehalten, das ernste und gesetzte dem läppischen und albernen, das fleifsige dem lernscheuen, das folgsame dem unbotmäfsigen, das nachgiebige dem rechthaberischen, das ordnungsliebende dem unordentlichen u. s. w. Auch der von draufsen hereingekommene Spielkamerad, der sich so wohlerzogen zeigt, dient wohl als willkommenes Anschauungsmaterial für elterliches Tugendlehren. Wie viel oder wenig damit im allgemeinen erreicht wird, ist eine Frage für sich; überschätzen darf man die Wirkung sicher nicht, obwohl gewisse persönliche Berührungen beruhigend, bedend, festigend zu wirken vermögen; ungleich leichter als das Gute ahmt sich das Üble nach, und aus sehr verständlichen Gründen.

Noch schwieriger ist es, dafs das Vorbild der Erwachsenen, also vor allem der Eltern, als solches erzieherische Wirkung thue. Wohlgemerkt: als solches. Denn dafs z. B. die Ordnungsliebe der Eltern, ihr Wohlwollen gegen Menschen, ihre ernste Ehrlichkeit, die Billigkeit ihres Urteils, auch ihre Genüg-

samkeit oder Frömmigkeit oder Wahrheitsliebe, oder was sonst von solchen Tugenden wirklich ausgeprägt ist, thatsächlich ähnlichen Sinn und ähnliches Verhalten bei den Kindern hervorrufen, wohl der Regel nach hervorrufen wird, kann sicherlich angenommen werden, aber es ist das dann wieder jene, daſs ich so sage, organische Übertragung, jenes natürliche Hinüberspielen, jenes Echo der Herzen vielmehr als persönliche Nachahmung. Immerhin wird es auch nie an solchen Fällen fehlen, wo z. B. der Hinweis und Hinblick auf die strenge Ehrenhaftigkeit des Vaters, auf seine unantastbare Vertretung des Familiennamens, seine entsagungsvolle Arbeit für das Wohl der Seinen, oder auf die emsige Thätigkeit, die persönliche Anspruchslosigkeit, die aufopfernde Fürsorge oder andere Tugenden der Mutter vorbildlich wirkt, für die Sittlichkeit der Kinder des Hauses entscheidend wird. Da erst liegt dann mehr vor als jene natürliche Übertragung, da spricht die bereits entwickelte und eben mit durch solche Eindrücke sich entwickelnde sittliche Einsicht, die ja eins der groſsen Ziele aller Erziehung ein für allemal bildet.

So haben wir denn unterscheiden müssen zwischen Nachahmung als unmittelbarem und natürlichem Reflex, Nachahmung als Übertragung durch Eingewöhnung und Behütung, ferner als Walten des eigentlichen Nachahmungstriebes oder auch -dranges, und als bewuſster Nacheiferung, die ihrerseits im günstigen Falle von sittlicher Einsicht gestützt und getragen und im günstigsten — das kann sogleich noch hinzugefügt werden — von Begeisterung, Verehrung, Liebe genährt wird.

* * *

Wie steht es mit alledem innerhalb der Schulerziehung? Haben auch da alle diese verschiedenen Arten von Nachahmung ihre Stätte, ihre Gelegenheit? Oder ist die Schule geradezu die Sphäre der planvoll ausgewählten und aufgestellten Vorbildlichkeit und der bewuſsten, zusammenhängenden Nachahmung und Nacheiferung? Man wird geneigt sein, dies anzunehmen, dies zu fordern. Hier soll nicht der Zufall der Eindrücke, der Neigungen, Berührungen walten, sondern bewuſste Zielsetzung und planvolle Einrichtung. Hier soll sich nicht wildwüchsiges Leben abspielen, sondern geordnetes. In den heilsamen Bahnen fester Ordnung und Pflicht soll sich das jugendliche Leben bewegen, und feste Leiter sind ihm die Lehrer. Diese Lehrer aber sind — dadurch eben werden sie erst voll tauglich zur Leitung — der Jugend zugleich Vorbilder. Nicht, daſs sie bloſs befehlen und verbieten, auferlegen und kontrollieren, beobachten und beurteilen, loben und strafen, sie müssen zugleich persönlich Vorbilder der Jugend sein: das wird jedem jungen Lehrer gesagt in Büchern, in Ansprachen, in Instruktionen, und er wird auch wohl meist nicht verfehlen es sich selber zu sagen. Neben diesen, anscheinend allernatürlichsten, Vorbildern besitzt dann die Schule andere, ideale, in den edlen Gestalten, welche ihr Unterricht vor dem Geiste der Schüler heraufführt, aus der Geschichte, aus der Dichtung oder aus den Gebieten, die sich zwischen beiden bewegen und beides verbinden. Und noch eine dritte Gelegenheit ist da: selbstverständlich wirken doch

wohl die guten Schüler als Muster für die übrigen, in ihren Leistungen, ihrem Interesse, ihrem sittlichen Verhalten.

Aber so ausgemacht das alles zu sein scheint, so kann doch über den wirklichen Verlauf der Dinge ziemlich viel Täuschung stattfinden, und sie scheint nicht ungewöhnlich zu sein. Prüfen wir darum etwas genauer die drei angeführten Gebiete: das Vorbild des Lehrers, das Vorbild der Mitschüler und die vorbildliche Bedeutung der idealen Gestalten.

Noch einmal: keine Forderung scheint natürlicher, kein Satz selbstverständlicher, als dafs der Lehrer dem Schüler ein Vorbild sei, der erziehende Lehrer nämlich, und nur von diesem haben wir ja zu reden. Worin denn kann er ihm Vorbild sein? Die Antwort wird etwa lauten: in der Pflichttreue, in der Wahrhaftigkeit, in der Gerechtigkeit seines Urteils, der Korrektheit seines Thuns, in der Selbstbeherrschung, dem Ernst der Lebensauffassung, der Wertschätzung des wahrhaft Wertvollen u. s. w. Indessen ganz so schätzbar wie man meinen mag ist all diese Vorbildlichkeit nicht. Zum Teil sind es Eigenschaften, die eben den Mann, den fertigen, ruhigen Mann von dem Kinde, dem Knaben, auch dem Jüngling unterscheiden, also Eigenschaften, die zwar für den Jüngling ein zukünftiges Entwickelungsziel bilden, aber ein fernliegendes. Er hat, bis er zu diesem gelangt, gewissermafsen noch breite Landstrecken zu durchreisen, er mufs noch viel erfahren, erleben, noch vieles versuchen und leiden, noch viel gezogen und geschüttelt werden: nach alledem kann dann Ruhe, Mafs, Gleichgewicht, Korrektheit, Sicherheit bei ihm einkehren, von ihm gewonnen werden. Aber Pflichttreue, Wahrhaftigkeit, auch Frömmigkeit, die wenigstens können und werden doch schon jetzt vorbildlich wirken? Was die Frömmigkeit betrifft, so kann sie nur an Mienen und symbolischen Handlungen ersehen, vielleicht aus Mienen und Ton empfunden werden, die Wahrnehmung bleibt eine unsichere, und die Frömmigkeit des Mannes, namentlich auch des durch Denken gereiften Mannes bleibt in jedem Fall eine andere, als die des Knaben sein kann. Gleichwohl wird, wo echtes religiöses Gefühl, echte Liebe auch zur kirchlichen Gemeinschaft sich fühlbar macht, dieser Eindruck von tiefem Wert für die Bildung ähnlichen Fühlens sein, namentlich auch gegenüber all den Äufserungen mehr oder weniger frivoler Lebensanschauung, die den Zöglingen gleichzeitig und in den noch bevorstehenden Jahren von so mancher Seite her entgegendringen. Die Handlungen aber, wie treulicher Besuch der Kirche, pünktliche und volle Teilnahme an den Andachten der Schule, werden wohl dazu beitragen, die Bildung einer ähnlichen Gewöhnung zu fördern, aber eine tiefere Wirkung können sie ja unmittelbar nicht üben.

Was Pflichttreue und Wahrhaftigkeit angeht, so ist die Lage des Lehrers eine so ganz andere als die des Schülers! Dafs auch dem Lehrer die Erfüllung seiner Pflicht irgend welche Schwierigkeit mache, sieht der Schüler nicht, kann er nicht ermessen, nicht empfinden, von dem Druck, mit welchem sie auf ihm, dem Schüler, selber lastet, kann drüben offenbar keine Rede sein. Ob der Lehrer sich auf seine Unterrichtsstunde vorbereitet hat, wird sich nicht so leicht fühlbar machen, dafs er die Schülerarbeiten genau durchkorrigiert, mufs

ihm doch wohl bei seiner völligen Sachkenntnis leichte Mühe sein, und wenn er den einen oder anderen Fehler stehen läfst, so ist eine Vorbildlichkeit hier überhaupt schon nicht vorhanden. Am ehesten wird es auf diesem Gebiete vorteilhafte Wirkung thun, wenn die Arbeiten recht pünktlich korrigiert und zurückgegeben werden: dies, nicht blofs weil darin Gewissenhaftigkeit gesehen wird, sondern mehr noch, weil Interesse sich verrät. Auch einen recht pünktlichen Anfang der Lektionen darf man als vorbildlich in Rechnung ziehen, und ein aller Bequemlichkeit sich entschlagendes, energisches, lebhaftes Auskaufen der Unterrichtszeit nicht minder. Ist diese eifrige Bethätigung nicht blofs Ausflufs der persönlichen Frische und Kraft, sondern wird sie vielleicht sogar geleistet in fühlbarem Kampfe mit Ermüdung, mit körperlicher Schwäche, Kränklichkeit (und das kommt doch thatsächlich durchaus nicht selten vor), dann mag um so mehr ein ethischer Eindruck jener Art davon ausgehen.

Noch weniger selbstverständlich ist die Vorbildlichkeit bei der Wahrhaftigkeit. Sie zu verletzen, treibt den Schüler die Not, wie sie aus kleinen Verschuldungen und Versäumnissen sich immer wieder ergiebt. Der Lehrer hat leicht die Wahrheit reden, er ist von solchem Drucke frei, er ist der Unabhängige, Gebietende, Richtende, braucht nichts zu vertuschen und zu verteidigen, er ergeht sich in den freien Bahnen des Dürfens, wo der Schüler in den engen Steig des Müssens eingezwängt ist. Er mag die Schüler noch so oft daran erinnern, dafs die Lüge ein Fehler der Sklaven sei: in einem gewissen Sinne sind sie eben Sklaven, und darum kommt ihnen die Lüge, die Notlüge. Oder täusche ich mich? giebt es auch für den Lehrer eine Versuchung zur Unwahrheit vor den Schülern? Eine solche kennt jedermann: es ist die, sich nicht geirrt haben zu wollen, seine wissenschaftliche Unfehlbarkeit aufrecht erhalten zu wollen, oder auch seine richterlich erzieherische Unfehlbarkeit. Und noch eine andere Versuchung ist nicht ohne Kraft und nicht ohne sehr üble Wirkung: nämlich die Versuchung, in Gegenwart des Direktors oder Schulrats oder eines sonstigen Besuchers einen milderen, wohlwollenderen Ton anzuschlagen als sonst oder auch eine sorgfältigere Unterrichtsweise durchzuführen. Diese Art von Unwahrhaftigkeit, die in der That eine solche des Charakters ist, nicht der Handlung, nicht des Augenblicks, wird von den Schülern sehr empfunden und kann nur das Gegenteil von Hochschätzung bewirken. Nicht anders steht es, wenn etwa für entscheidende Prüfungen zum Zwecke eines vorteilhaften Eindrucks, eines günstigen 'Abschneidens', weitergehende Vorbereitung und Hilfe eintritt als recht und erlaubt ist, obwohl darin ein Teil der Schüler und der Eltern nur Gutmütigkeit sehen und das Verfahren nebst dem Lehrer selbst 'sehr nett' finden mag. Wirklich erzieherisch dagegen wirkt es, wenn der Lehrer auch vor der abhängigen, unmündigen jungen Schülerschaft einen begangenen Irrtum frei eingesteht, ohne viel verhüllendes und entschuldigendes Gerede: da ist er Vorbild, da gewinnt er die Seelen, für seine Person und für die Wahrhaftigkeit.

Überhaupt werden es nicht sowohl einzelne Eigenschaften, bestimmte Tugenden sein, die die Kraft vorbildlicher Einwirkung üben, als der Zusammen-

schluſs von Eigenschaften in der Persönlichkeit. Einen Charakter sich gegenüber zu sehen, das wirkt immer erziehend, auch noch in viel späteren Zeiten des Lebens. Das flöſst nicht notwendig den Wunsch ein, daſs man auch für sich gerade diesen Charakter erwerbe, aber es regt die in dem eigenen Wesen liegenden Tendenzen zur Festigung an. Auch vollzieht sich die Charakterbildung zu einem wesentlichen Teile nicht unter dem Einfluſs der unmittelbaren Anschauung von Vorbildern, sondern in einer späteren Nachwirkung früher erhaltener Eindrücke. Die später eintretende ähnliche Situation kann der längst vorübergegangenen Berührung nachträglich einen hohen Wert geben. Die Zahl der Schüler ist nicht ganz gering, die hinterher, nach 15 oder 20 Jahren, den persönlichen Wert ihrer ehemaligen Lehrer zu schätzen vermögen, den sie damals in jugendlicher Unreife nicht ermaſsen, nicht so groſs freilich als die Zahl derjenigen, denen die Lehrer auch in ihrer späteren Erinnerung immer Menschen von nicht recht verständlicher oder nicht eigentlich entwickelter Menschlichkeit bleiben, vielleicht weil sie selbst immer etwas von der ethischen Schulknabenunreife behalten, sich nicht seitdem wirklich über sich selbst erhoben haben, vielleicht auch bloſs, weil die Lehrer ihnen nun einmal nicht als Menschen durchsichtig geworden sind, und vielleicht nur deshalb, weil dieselben sich in anderen Formen darstellten und bewegten als die Mehrzahl der mit ihnen in Berührung kommenden Menschen.

In der That, dieser letzte Punkt, so untergeordnet er scheinen mag, hat seine erhebliche Bedeutung, gerade auch der heranwachsenden Jugend gegenüber. Denn während bei ihr das Auge für den höchsten ethischen Wert sich erst bilden soll, entwickelt sich schon kräftig der Sinn für das weltförmig Normale, jede Abweichung davon erregt Geringschätzung oder Spott, und namentlich die doch ziemlich zahlreichen Sprößlinge von Familien der höheren und formstrengen Gesellschaftskreise bedürfen, wo sie nicht Anstoſs nehmen und nicht Fremdheit fühlen sollen, des Anblicks der festen und guten Form in Haltung, Rede, Bewegung und auch Kleidung. Die Verbindung gerade von wohlthuender äuſserer Form mit unverkennbar bedeutender Innerlichkeit wirkt so überaus befriedigend und gewinnend — nicht bloſs auf die Jugend, aber auch auf diese!

Und was die damit berührte Innerlichkeit betrifft, so muſs sie, wenn sie ihrerseits eine anregende Wirkung thun soll, auch sichtbar oder fühlbar werden. Nicht wenige Naturen wenden sich dem höheren Lehrfach zu, die der Welt und ihren Lebenswellen gegenüber eine besondere Kühle besitzen oder zeigen, die in Büchern und abstrakten Gedanken fast ausschlieſslich die Anregung ihres Inneren finden und die der Welt trocken erscheinen müssen, vielleicht auch nicht anders sind, den Schülern aber zumal unverständlich und gleichgiltig, ohne wirkliches Blut in den Adern, ohne allen Sturm und Drang in ihrem Herzen. Mit ihnen verglichen sind diejenigen nicht bloſs die der Jugend sympathischeren, sondern doch wohl auch erzieherisch wertvolleren, die sich vom Affekt nicht frei halten, auch dann und wann davon fortgerissen werden, die Erregung, Ärger, Zorn, Stimmung verraten, denn was sie vor jenen aus-

zeichnet, ist das hervortretende Interesse an der Thätigkeit, an Verlauf und Ergebnis der Arbeit, an den Personen, und solches Interesse ist immerhin so viel wert, daſs gelegentliche Irrungen es nicht entwerten, wie wenig diese auch ihrerseits vorbildlich heiſsen dürfen.

Was aber freilich höher steht und wertvoller wirkt als ein derartiges impulsives Interesse an der Arbeit und ihrem Ablauf, ist das Interesse an dem geistigen Inhalt des Unterrichts. Und hier liegt denn wohl das eigentlichste und fruchtbarste Gebiet einer vorbildlich anregenden Einwirkung der Lehrerpersönlichkeit. Das Interesse, von welchem der Lehrer für den Unterrichtsstoff, für den wissenschaftlichen Inhalt seiner Lehre erfüllt erscheint, dieses Interesse, das sich nicht etwa durch pathetische Worte erweisen läſst, sondern das sich auf die unscheinbarste Art, in Stimme und Auge, in einer gewissen steten Freudigkeit des Eingehens verrät, es wirkt, es überträgt sich, es entzündet Interesse — nicht bei allen Beliebigen, nicht bei den Dumpfen und Stumpfen, nicht bei den mühselig mit dem Stoff und ihrer eigenen beschränkten Kraft Ringenden und sich Durchquälenden, aber bei den geistig Freieren und Entwickelungsfähigen. Sie gedenken noch nach vielen Jahren, auf dem Höhepunkt ihrer eigenen Reife und Tüchtigkeit, der damals empfangenen Anregung, wenn diese auch nur gleich glimmenden Funken war, von denen sie aber allmählich mit durchwärmt wurden.

Nun kann man vielleicht sagen, daſs dies nicht unter den Begriff des Vorbildes falle, da hier ja nicht die gewonnene persönliche Gestalt und auch nicht die planvolle Handlungsweise zu eigentlicher Nachahmung antreibe. Aber wer will verfechten, daſs es sich um Handlungen oder um Persönlichkeit handeln müsse, wo von Vorbild die Rede sein solle? Es giebt eben auch eine schöne Vorbildlichkeit des Fühlens, und sie bleibt weniger jenseitig als Handlungen und Charaktere; ihr tritt nicht Nachahmung gegenüber, versuchte oder gelungene, schwächlich schattenhafte oder selbständig sichere Nachahmung, sondern sie überträgt sich, sie flieſst hinüber in die Seelen und wird da zur treibenden Kraft. Eine stille und treue Begeisterung, die nicht bloſs in groſsen Stunden vor den erhabensten Gütern und Zielen wach wird, sondern auch dem Unscheinbaren um seines groſsen Zusammenhangs willen gilt und unter der Alltagsarbeit nicht erstirbt, ist das Beste, was der geistige Erzieher dem Zögling zeigen und was er ihm übermitteln kann. Und neben solcher Begeisterung ist es Überzeugung und ist es Gesinnung, echte und zuverlässige und warme Gesinnung überhaupt. Auch da, wo nicht der Inhalt der Überzeugung oder der Inhalt der Gesinnung als solcher übernommen wird, wirkt die Anschauung derselben zur Bildung eigener Gesinnung (die Gesinnung der meisten ist gar keine recht eigene!) und zur Entwickelung und Vertretung einer eigenen Überzeugung. Am gewissesten freilich und am schönsten, wenn die Gesinnung die eines groſsen, weiten, reichen Wohlwollens ist, wenn Freudigkeit des inneren Lebens, wenn eine gewisse Groſsartigkeit des Standpunktes empfunden wird. So eng und dürr sind die jugendlichen Herzen niemals, daſs sie nicht darüber sich öffneten, wie Knospen vor der Sonne. Und dies ist der

beste, höchste 'Anschauungsunterricht': das Anschauen des Edlen mit den Augen des Herzens. Das geht unendlich weit über Lehre und Mahnung, ja über die beredteste Anpreisung, über hymnische Schilderung. Dergleichen strömt natürlich nicht in breiten Fluten durch die Lehrstunden, es kommt ans Licht in gewissen einzelnen Augenblicken, gelegentlich viel besser als regelmäßig, unbeabsichtigt besser als planmäßig.

Draußen in der Welt freilich wird man so Gutes nur schwer von den Lehrern erwarten, die man mit Büchern und Heften bepackt sehr schlicht und etwas bedrückt oder ermüdet über die Straße schreiten sieht, von ihrem Auge geht nicht der glückliche Glanz aus wie von dem der begnadeten Künstler oder auch der stolzen wissenschaftlichen Forscher oder der geweihten Priester. Aber oft genug entzündet sich doch an dem Lichte, das sie verborgen in sich tragen, die Flamme der jugendlichen Herzen, die dann weiterhin in der freieren Luft des Lebens voller emporschlägt. Allen ist es ja nicht verliehen, derartige Wirkung zu thun, und man kann dem noch nicht Vorwürfe machen, der es nicht vermag. Es wird ganz erträglich und zulässig sein, daß unter den verschiedenen Lehrern einer Schule die einen mehr schulend wirken oder übermittelnd, andere mehr anregend und anfeuernd oder gewinnend, einige mehr durch Lehre, Mahnung, Forderung, Nachdruck, andere mehr durch Führung, Anziehung, Vorbild, und noch andere auch — die Wirklichkeit zeigt nun einmal allerorten kein vollkommenes Bild — durch nichts von alledem.

Das Vorbild in solchem höheren und persönlichen Sinn, wie wir es jetzt berührt haben, kann noch von recht verschiedener Art und dabei immer wertvoll sein. Es kann gegeben werden durch die lebendige Gewissenhaftigkeit gegenüber allen einzelnen und unscheinbaren Punkten in der behandelten Wissenschaft — eine Anregung zum höheren Wahrheitssinn und ein Vorgeschmack wissenschaftlichen Ernstes. Oder durch eine vielseitige Empfänglichkeit für Wissens- und Forschungsgebiete, namentlich auch die nicht unmittelbar bearbeiteten, z. B. für Naturwissenschaftliches beim Philologen, für Ästhetisches beim Mathematiker, für Kulturgeschichtliches beim Sprachlehrer, für Poesie beim Historiker, aber auch durch eine rege Empfänglichkeit des Gemütes, Freude an der Natur, an der Kunst, Teilnahme an Not und Glück der Menschheit, namentlich auch Freudigkeit gegenüber dem Leben, Optimismus, und schließlich — nicht am wenigsten — Frische des Körpers und der Seele zu gesunden Übungen, zu fröhlichem Wandern, zu ritterlichen Künsten, zum turnerischen Spiel. Wir haben leider nicht die Überlieferung des englischen Schullebens, wo die Männer in Amt und Würden, mit vierzig und mehr Jahren, die Spiele der Jugend nicht aus pädagogisch planmäßiger Herablassung, sondern aus unmittelbarer und unverminderter Lust mitspielen. Aber die Zeiten sind doch auch für uns vorbei, wo der Lehrer sich für ganz entwürdigt und aus der Rolle gefallen angesehen hätte, wenn er von seinen Zöglingen laufend oder ringend oder turnend oder auch stürzend und hinpurzelnd gesehen worden wäre.

Diese ganze Art also von unmittelbar persönlicher Wesensanregung wird

das höchste Gebiet der Vorbildlichkeit bedeuten, nicht einer gewollten, bewußsten, planvollen Vorbildlichkeit, nicht einer solchen, die konkrete Nachahmung allerseits finden könnte, aber einer thatsächlichen und wirksamen. Wie viel davon man in Wirklichkeit an den Einzelnen vermissen mag, sie fehlt heute so wenig als ehedem, und wie heute nicht wenige der besten Männer bezeugen, derartige Anregung einst von Lehrern ihrer Jugend empfangen zu haben, so werden auch künftige ein ähnliches Zeugnis ihren Lehrern von heute nicht versagen. Solche Wirkung läfst auch, wenigstens in der Entfernung, viel Menschliches oder Allzumenschliches zurücktreten, das in der fachlichen Amtsverwaltung jener Persönlichkeiten liegen mochte; solche persönliche Wesensleistung wird auch hier 'bedecken die Menge der Sünden' oder doch der Fehlgriffe.

Gleichwohl müssen wir dieser vornehmsten Wirkung noch einige minder hochgehende Forderungen, und zwar mit um so gröfserer Bestimmtheit, anreihen. Eine derselben ist gegenwärtig allbekannt, wird in allen Büchern und Verordnungen erhoben und überall als berechtigt zugegeben. Der Lehrer soll in der Form seiner Selbstdarstellung und also namentlich in seiner Rede vorbildlich sein. Das ist er aber nicht, wenn er nur korrekt spricht und dabei vielleicht pedantisch, vielleicht gesucht, geschraubt, oder wenigstens rein buchmäfsig. Dann bleibt sein Vorbild zu sehr jenseits der natürlichen Sprachsphäre des Schülers, es reicht und wirkt nicht herüber, und es ist auch gar kein wirkliches Vorbild. Er mufs es vermögen, zugleich sorgfältig und natürlich zu sprechen, zugleich gebildet und volkstümlich. Das ist die höchste Kunst oder doch die schätzbarste. Und die soll nicht blofs in Sprachstunden geübt werden, sondern überall. Geschieht das wirklich, dann tritt wieder der Fall ein, dafs das Vorbild nicht erst eine besondere Willensbewegung zur Nacheiferung erfordert, sondern dafs es sich ein Echo im Schülermunde von selbst schafft, dafs es durch Ohr und Gewöhnung in diesen übergeht, was immer, wenn auch keineswegs die ethisch wertvollste, doch die sicherste Art der Wirkung bleibt. Dafs die Wirklichkeit an unseren höheren Schulen sich bereits in befriedigender Übereinstimmung mit der so anerkannten Verpflichtung befinde, ist nicht der Fall. Aber man bewegt sich auf dieser Linie aufwärts, das kann nicht bestritten werden.

Dann noch ein Anderes, was nicht bereits überall ausgesprochen zu werden pflegt. Es ist sehr hübsch, wenn der Lehrer bei den einzelnen Bethätigungen, die den Schülern auferlegt werden, sich wenigstens von Zeit zu Zeit an die Spitze oder gewissermafsen mit in Reih' und Glied stellt, wenn er auch sich selbst 'an die Reihe nimmt' und, nachdem verschiedene Schüler ihre Kraft versucht haben, zwischendurch nun seinerseits ein Stück vorliest oder übersetzt oder zusammenfafst oder eine schwierigere Entwickelung giebt oder eine Beschreibung: er steht dann den Schülern der oberen Klassen (um diese handelt es sich wesentlich) als eine Art Commilito gegenüber, und dieses Gefühl verbindet innerlich, der Lehrer steht in solchen Minuten nicht da als der beobachtende und richtende, vielleicht auf Fehler lauernde, sondern als der

mitstrebende oder doch zeigende, helfende. Das ist also nicht gleichbedeutend mit den sogenannten Musterübersetzungen, welche der Lehrer zum Schluß den Schülern giebt und zugleich gewissermaßen übergiebt und auferlegt, auch nicht mit dem nachträglichen Abfassen eines Musteraufsatzes über das bearbeitete Thema zu Nutz und Frommen der Klasse, oder der bessernden und abschließenden Zusammenfassung und Formulierung auf allerlei Gebieten, obwohl alle diese Dinge auch ihren Wert haben und nötig sind und auch zur Vorbildlichkeit gehören. Namentlich sollten sich die Lehrer der Sprachen und Litteraturen ein schönes Vorlesen und Vortragen von Zeit zu Zeit nicht versagen oder erlassen, und wenn sie darin das Allerbeste leisten, was ihnen zu erreichen möglich ist, dann haben sie keineswegs zu viel geleistet, sind nicht zu hoch gegangen, auch dann nicht, wenn die Schüler ihnen nicht entfernt auf ihre Höhe folgen können. Denn hierin, im Schönen, darf das Vorbild sich beliebig hoch über die vorhandene Nachahmungskraft erheben; auf anderen Gebieten freilich, in anderen Fällen darf es, wenn es wertvoll sein will, nicht höher gehen als die Schüler ihrerseits unmittelbar gelangen können; so beim Formulieren von Gesetzen, Zusammenfassen von Gedankenstoffen, Übersetzen aus fremden Sprachen und eigentlich auch bei Musteraufsätzen, die häufig gerade den Fehler haben werden, daß sie nicht auf die wirkliche Stufe des Schülergeistes hinabgehen. Zu abstrakt zu sein in seiner Rede, bei Charakteristik, Schilderung u. s. w. ist eine der nächstliegenden Gefahren für unsere ganze höhere Lehrerwelt, und damit gerade wird das Gegenteil von Vorbildlichkeit geboten, denn dergleichen kann nur äußerlich nachgesprochen, aber nicht nachgedacht, nachempfunden und nicht selbständig nachgestaltet werden. Wo aber kein Maß von Selbständigkeit bei der Nachahmung ist, da ist der Begriff Vorbild zu hoch, um mit Recht angewandt zu werden.

* * *

Verglichen mit dem, was die erziehenden Lehrer an Vorbildlichem leisten oder bedeuten können, wird man geneigt sein, das Vorbild der Mitschüler gering anzuschlagen. Aber man schätze es nicht zu gering, es spielt keine ganz kleine Rolle, es hat seine Bedeutung nach mehr als einer Seite. Es fehlt ihm auch ein großer Vorzug nicht vor dem, was die Lehrer geben können: die innere Entfernung zwischen Muster und Nachahmer ist in jedem Falle weit geringer, und wie die oben so bezeichnete Jenseitigkeit vielfach das Hindernis ist für eine wirklich fruchtbare Vorbildlichkeit, so erleichtert die Nähe, der geringere Stufenunterschied naturgemäß die wirkliche Nachahmung, macht größeren Mut und ermöglicht besseren Erfolg. Es fragt sich aber zunächst, ob nicht der Unterschied überhaupt zu gering ist, um hier von Vorbild reden zu können, und auch, ob nicht die vorhandenen Unterschiede, da doch die äußeren Bedingungen von vornherein für die verschiedenen Schüler die gleichen sind, mit der Natur der Einzelnen gegeben seien und deshalb nicht zu überwinden. Was kann es dem mittelmäßigen Schüler helfen, daß der Erste der Klasse alles so spiegelglatt erledigt? Seine Sache ist nun eben die Fehler-

lesigkeit nicht, wenn sie zehnmal sein Wille wäre. Auch wird der stille Ernst des einen Klassengenossen die Lachlust des anderen nicht verschwinden machen, die Ruhe nicht die unbändige Lebendigkeit, die gesammelte Aufmerksamkeit nicht die fahrigen Gedanken, die Frische nicht die Mattheit, die angenehme Manierlichkeit nicht die tapirartige Plumpheit. Und haben die Schüler — es wurde soeben der Ausdruck 'Muster' gebraucht — überhaupt Freude an den Musterknaben unter ihren Mitschülern, sind diese nicht den meisten innerlich fremd und ein wenig unsympathisch, wie sie auch draufsen in der Welt sich keiner besonders schmeichelhaften Beurteilung erfreuen? Oder hat vielleicht der ehrgeizige Wetteifer derjenigen, die mit einander um die ersten Plätze (Plätze jetzt nur noch in der Rangfolge, nicht in den Bänken) ringen, wenn dergleichen in der Klasse sich findet, mit dem Verhältnis von Vorbild und Nachahmung etwas zu thun? Vielleicht indessen sehen wir besser von der bestimmten Wirkung einzelner überhaupt ab und reden von dem erziehenden Einflufs einer im ganzen erzogenen Klasse auf die einzelnen Unerzogenen, der ja unleugbar ist. Aber fällt das unter den Begriff des Vorbildes? Immerhin wird es nie an Beispielen fehlen, dafs der Alters-, der Spiel- und Lerngenosse den Genossen zur Nachahmung seines Verhaltens und Wesens anregt und thatsächlich miterziehend auf ihn einwirkt, stärkend und bändigend, belebend und eindämmend oder wie sonst. Und wenn dies, obwohl unter Schulfreunden sich abspielend, nicht Wirksamkeit der Schule als solcher und darum nicht hierher gehörig scheinen sollte, so heifst es in unserem Thema doch 'in der Schulerziehung' und es braucht dabei nicht blofs an die planmäfsigen Veranstaltungen der Schule gedacht zu werden, auch das sich innerhalb des Schullebens mehr zufällig mit Ergebende darf in Betracht kommen.

Die eigentliche Rolle des Vorbildes unter Mitschülern liegt freilich anderswo, sie liegt weit weniger auf dem ethischen Gebiete als dem technisch intellektuellen einerseits und dem rein natürlichen andererseits. Was das erstere betrifft, so haben wir wesentlich an die ganz einfachen Fälle des Vormachens zu denken, wie dies an zahlreichen Punkten stattfindet, ja fast den ganzen Unterricht durchzieht und nicht nur zu dessen allgemeiner Belebung, sondern auch zum leichteren Erfolg bei der Schülermenge mitwirkt. Wenn Spielen und Lernen für den jugendlichen Sinn den gröfsten Gegensatz bilden, so kann doch gerade der Klassenunterricht den Vorteil haben, das Lernen mitunter dem Spiele insofern anzunähern, als die Gemeinsamkeit, der vielfache Wechsel zwischen den Beteiligten, das lebhafte Tempo, das öftere Wiederholen des Nämlichen, der Wetteifer, die gegenseitige Überwachung und Verbesserung und eben die Nachahmung und Nacheiferung die jungen Seelen einigermafsen ähnlich wie das Spiel anregen. (Man vergleiche das alles nur in Gedanken mit dem stillen Privatunterricht.) Wie hätte sonst auch *ludus* im Lateinischen den beiderseitigen Sinn zugleich haben können? Das gilt natürlich wesentlich nur von unseren unteren und mittleren Klassen, aber von diesen gilt es eben. Nehmen wir etwas so Elementares wie die korrekte Aussprache fremdsprachlicher Laute, Worte, Sätze. Einzelne Schüler treffen dieselbe rasch und leicht, aber sie machen es

steht just wie der Lehrer, ihr Organ ist dem der Mitschüler gleichartiger, ihre natürliche Artikulation und Modulation ebenfalls, und so vermag thatsächlich der unbehilflichere von dem gewandteren Mitschüler weit leichter zu lernen als von dem allzu sicheren und schon in seiner Stimme fremdartigeren Lehrer Deshalb habe ich auch die Einrichtung, zugleich zur Entlastung der Fachlehrer eine Art von Gefreiten oder Dekarionen oder Helfern aus den Schülern zu bilden, eben für dieses Gebiet und diese Aufgabe wiederholt empfohlen Aber ebenso wie mit dem Aussprechen, Sprechen, Lesen in fremden Sprachen (hinsichtlich des Sprechens sei noch bemerkt, daſs auch der Mut dazu viel leichter durch den Vorgang von Mitschülern gewonnen wird als durch die Aufmunterung oder Forderung des Lehrers), ebenso ist es dann auch mit dem Lesen, dem zusammenhängenden Sprechen und namentlich dem guten Vortrag in der Muttersprache Die Stimmmodulation auch des viel begabteren und gewandteren Mitschülers ist dem Genossen doch viel verständlicher, ähnlicher und erreichbarer als die des lehrenden Mannes; Verständnis und Ausdruck gehen nicht zu sehr in die Höhe oder Tiefe, bleiben immer mehr durch die Natur gebunden, und die Leistung bleibt für die übrigen Schüler anschaulicher Ähnlich ist das Verhältnis bei der Wahl des Ausdrucks, des mündlichen wie des schriftlichen Wertvoller als der vorbildliche Aufsatz, den etwa der Lehrer ausgearbeitet hat und mit dem er hinlänglich auf die Stufe der Schüler hinabgestiegen zu sein meint, ist doch der gelungene Schüleraufsatz, der wirklich aus dem natürlichen Boden erwachsen ist und die Schülernatur nie ganz verleugnet [1]) Überhaupt aber zeigt die gute Schülerleistung den Mitschülern das, was wirklich der vorhandenen Kraft erreichbar ist, nicht was der Wille und Wunsch des Lehrers gern hätte oder seine pädagogische Unbefangenheit voraussetzt. Und das wird dann noch bei manchem Gröſseren und Kleineren gelten am freien deutschen Vortrag der Oberklassen, in der sauberen Haltung der Hefte auf unteren u. s. w, und wohl noch weit mehr als in allem wissenschaftlichen Unterricht — beim Turnen! Auch bei der freiwilligen Beschäftigung auſserhalb des Unterrichts. Daſs z B dieses oder jenes Buch aus der Schülerbibliothek von diesem oder jenem Klassengenossen gelesen worden ist und gelobt wird, das treibt andere an, es auch ihrerseits zu lesen, um auch wie sie Bescheid zu wissen, oder auch wie sie groſse Eindrücke zu empfangen Hier wäre auch der angelegten Sammlungen zu gedenken, und es wird ja die Freude an Herbarien, an Käfer- und Schmetterlingssammlungen noch nicht ganz aus der Schülerwelt verschwunden sein, obwohl man die letzteren jetzt so bequem fix und fertig von betriebsamen Lieferanten beziehen kann, und obwohl den Sammeleifer des gegenwärtigen Geschlechts das öde und tote Gebiet der Brief

[1] Weit weniger als vom deutschen Aufsatz, an welchen ausdrücklich gedacht ist, gilt das Gesagte für den französischen Aufsatz der Realanstalten, der nur im Anschluſs an ein gutes Vorbild gedeihen kann — Übrigens ist das ganze Gebiet des schriftstellerisch stilistischen Vorbildes, eine so groſse Rolle dasselbe auch in den höheren Schulen namentlich früher gespielt hat, hier auſser Betracht gelassen mit dem persönlichen wollten wir es zu thun haben

marken fast ganz auf sich gezogen zu haben scheint — eine Art Nihilismus des Interesses nach dieser Seite!

Neben diesem ganzen Gebiete giebt es, wie schon gesagt, für die Wirkung von Vorbild und Nachahmung noch ein anderes, dem natürlichen freien Schulleben angehöriges. Jedermann weiß aus Erfahrung, wie mächtig unter den jugendlichen Menschen das Vorbild gewisser Genossen von stärker ausgeprägtem Willen, von bestimmterer Eigenart, von größerer Sicherheit, von entwickelteren Ansichten oder auch von dreisterer Ausdrucksweise wirkt. Der Einfluß dieser Art reicht noch weit über die Schulzeit und Schulsphäre hinaus. Bei dem männlichen Geschlecht (die Sache ist keineswegs auf dieses beschränkt) wird die Nachahmung oder Nacheiferung wesentlich dadurch angeregt, daß jene als die Stärkeren erscheinen, die der Männlichkeit Näheren, wenn das auch in Wirklichkeit eine große Täuschung ist. Das Starke oder als stark Empfundene, oft auch nur das Starre, das Trotzige, das Kühne, Dreiste, unbekümmert Aktive ist es, was diesem im ganzen noch haltlosen, aber von der kindlichen Weichheit hinwegstrebenden Alter imponiert. Und die in dieser Weise geübte Wirkung bildet — das darf uns nicht entgehen — eine Art Gegenerziehung gegen die von der Schule gewollte und geleitete. Nun muß aber Gegenerziehung noch nicht unbedingt bedeuten: Gegenteil von Erziehung, oder Erziehung zum Bösen, Verführung. Dergleichen waltet in Wirklichkeit in einem erheblichen Maße ob: trotzige Gleichgültigkeit gegen Schulgesetze und -bestimmungen, übermütige Geringschätzung der Persönlichkeiten der Lehrer, ein falsches inneres Unabhängigkeitsgefühl, eine Entfremdung von Liebe und Hingabe und Vertrauen, das sind Wirkungen, die sich wohl unter solchem Einfluß einstellen. Aber vielleicht bedeuten doch auch diese eine Art von — es wird freilich seltsam klingen — formaler Bildung, in dem Sinne nämlich, daß eine Erstarkung des Selbstgefühls und das Sichregen eines unbedingt eigenen Wollens zunächst freilich und in der geschilderten Form fern von ethischem Wert ist, aber doch ein Vorstadium oder Durchgangsstadium zu einer Stufe künftigen wertvollen Wollens bildet. Dies ist nicht der Entwickelungsgang bei allen, es ist nicht der schönste, nicht der erwartete und erhoffte Verlauf, es ist ein gefährlicher Umweg, aber oft doch ein Weg, der zum Ziele führt. Die gesamte Anregung des Willens, die die Schule giebt durch Einwirkung auf Gefühl und Einsicht einerseits und durch Gewöhnung oder Zucht andererseits, bewirkt bei vielen oder vielleicht bei den meisten kein starkes Wollen, schließt die Gefahr einer gewissen Lahmheit und Mattheit ein, die wir ja bei unseren Zöglingen sehr wohl kennen, wenn wir dieselben überhaupt richtig kennen. Jene unterirdische Gegenerziehung innerhalb der Kameradschaft mit ihren roheren, aber so viel unmittelbareren, natürlicheren, kräftigeren Antrieben kann, wie angedeutet, schließlich doch die rechte Ergänzung für die feine, geistige und bedachte bilden. Auch die Verbindung der Klassengenossen, halb und halb gegen den Lehrer und die Autorität, ist immerhin eine Schule des Gemeinschaftsgeistes und kann als solche wertvoll werden.

Und darum betrachten wir ja auch die verhältnismäßige Freiheit unserer

deutschen Schulerziehung, die durchaus nicht an den grofsen Vorzug der Internate und Alumnate glaubt, die nichts von der vollständigen Überwachung der Priesterschulen oder auch der Kadettenschulen wissen will, die den ziemlich wilden Verkehr der Schüler untereinander in den Pausen und sonst aufserhalb der Lehrstunden wohl kennt und nicht etwa geradezu verhütet, wir betrachten diese ganze Freiheit als kein Übel. Wir hoffen, dafs die beiderseitige Erziehung, die obere und die untere, die der geordneten und die der wilden Autoritäten, bei allen Gutgearteten in einem Zentrum zusammentrifft, nicht ganz so, aber doch einigermafsen so, wie der von zwei Seiten des Berges in Angriff genommene Tunnel, bei dem zuletzt der 'Durchschlag' erfolgt und damit der Lichtweg für immer geöffnet ist.

* * *

Hoch über dem Vorbild, das von der Person der Lehrer ausgeht, und von dem anderen, das die stärkeren Altersgenossen geben, schwebt das Vorbild der Idealgestalten, welche der Unterricht und die Lektüre dem Geiste vorführen. Aber auch hier vollzieht sich in Wahrheit manches anders, als man es sich vorzustellen gewohnt ist. Zwar von der vagen Anschauung, als ob man Geschichte treibe, um daraus Moral zu lernen, um zur Nachahmung grofser Thaten der vergangenen Menschheit angeregt zu werden, ist man wohl so ziemlich abgekommen, obwohl in ihren Aufsätzen die Schüler bei einem derartigen Gedanken nicht selten noch in ihrer linkischen Weise verweilen, weil sie sich vielleicht wirklich den Zweck ihres Geschichtsunterrichts so vorgestellt oder beim Hören von grofsen Menschen sich als deren demnächstige Nachfolger geträumt haben. Aber gerade dieses Träumen, dieses Sichhineinträumen in die Lage der Heroen, der Weltüberwinder, der Übermenschen, das die Jugend unverkennbar liebt und das man ihr gönnen mufs, das wiederum für sie ein inneres Entwickelungs- und Durchgangsstadium bilden mag, es ist von wirklich erzieherischem Werte wohl kaum. Hier ist die Jenseitigkeit der Vorbilder, dieser vorwiegend doch nur gedachten, erdichteten oder zurechtgedichteten Vorbilder ja absolut, sie wird nur nicht so empfunden, weil das konkrete Leben noch nicht mit gedacht und gekannt wird. Dafs Orest und Pylades sich 'ihren Helden' unter den Heroen der Vorzeit wählen, erscheint völlig natürlich, will darum ein junger deutscher Gymnasiast sich zwischen Odysseus und Achill, Horatius Cocles und Mucius Scävola, Brutus und Cäsar, Alexander und Demosthenes sein Vorbild wählen, so ist das eine Spielerei des Gefühls, und so wenig der Sextaner, dessen Herz über Herakles' Arbeiten erglüht, einen nemeischen Löwen demnächst erlegen wird, fast ebensowenig ist Aussicht, dafs der jetzige Primaner die Herzen seiner Landsleute mit Demosthenischer Beredsamkeit lenken wird, oder auch, wenn er realistisch gerichtet ist, dafs er als ein neuer Stephenson eine neue Eisenbahn erfinden oder sonst etwas Weltumwälzendes leisten wird. Es sind Träume, Schäume.

Aber das schliefst nicht aus, dafs immerhin von den lichtvollen Gestalten der Volksgeschichte eine Wirkung ausgehe und sich hineinsenke und viel-

leicht in irgend einer Form Samen trage. So ist es auch gar kein zweifelloser Fortschritt, wenn in dem Geschichtsunterricht gegenwärtig mehr und mehr das Verständnis der natürlichen Bedingungen der Erscheinungen in den Vordergrund treten und das frei Menschliche darüber zurücktreten soll[1]). Es wird aber wohl möglich sein, jener edelsten Aufgabe des Geschichtsunterrichts über der neueren und allerdings aus der Entwickelung der wissenschaftlichen Anschauungen sich ergebenden Richtung ihr Recht zu lassen. Auch wird es nicht nötig sein, die überlieferten Heldengestalten, die ja gegenüber der Wirklichkeit immer mehr oder weniger stilisiert, in gewisse gerade Linien, einfache Züge gebracht, der natürlichen Verschlungenheit ihrer Wesenszüge entrückt sind, je nach dem Maße der volleren wissenschaftlichen Erkenntnis auch schon der Jugend von vornherein verwickelter und menschlich gebundener darzustellen, erst spät soll dieser Versuch eintreten, um einen Ausblick zu geben und den Übergang von der naiven Vorstellung zur wirklich haltbaren anzubahnen.

Noch weniger wird es nötig sein, die fremden Helden aus allerlei Zeiten und Völkern mehr und mehr vom Schauplatz zurücktreten zu lassen, um möglichst nur nationalen Gestalten den Raum zu überlassen, wie jetzt mitunter gefordert wird. Die Großthat eines aufopferungsfreudigen Patrioten belebt die Vaterlandsliebe des Knaben und Jünglings nicht minder, ob sein Vaterland ein fremdes war oder unser eigenes. Endlich ist es ebensowenig nötig, die Gestalten so zurechtzurücken, daſs an ihnen nur Licht erscheint und der Schatten nicht zur Anschauung kommt, wozu gegenwärtig, wenigstens gewissen bedeutenden vaterländischen Gestalten gegenüber, Neigung herrscht. Selbst im Religionsunterricht kann es recht wohl vermieden werden, daſs Gestalten aus der heiligen Geschichte (des Alten Testaments) in ideale und vorbildliche Farben getaucht werden, denen gegenüber doch schon in den unbefangenen Herzen der Jugend die Zweifel reden. Andererseits versäumt man es an mehr als einem Punkte, Personen in ihrer menschlichen Vorbildlichkeit fühlbar und wirksam zu machen, die man statt dessen vor allem nur als Träger von Lehren oder als Inhalt von Dogmen gelten läſst. Ich denke an die Gestalt des Apostels Paulus, ich darf auch an das Bild Jesu selbst denken. Man hat noch zu viel Scheu vor dem doch überwundenen Rationalismus, um hier unbefangen den schönsten Weg zu gehen.

---

[1]) Nicht ohne Grund sprach sich Ostern 1897 O. Kaemmel vor der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins (abgedruckt in diesen Jahrbüchern 1898, I) so aus: 'Die Schule muſs die naturwissenschaftliche, evolutionistische Geschichtsauffassung ablehnen. Denn diese schwächt gerade das wirksamste erziehliche Element des Geschichtsunterrichts, die Bedeutung der That, der freien, verantwortlichen Persönlichkeit, zu Gunsten unpersönlicher Zustände, sie drängt die Gebiete, auf denen diese am wirksamsten zur Geltung kommt, in den Hintergrund zu Gunsten solcher, die für die Schüler weniger anschaulich und begreiflich, daher auch weniger wertvoll sind. Sie birgt die Gefahr in sich, daſs Lehrer wie Schüler die Kraft des sittlichen Willens theoretisch wie praktisch unterschätzen lernen, wenn sie sich gewöhnen, in der historischen Persönlichkeit nichts weiter zu sehen als das Ergebnis ihrer Zeit und Umgebung, und zu glauben, daſs der Einzelne, also auch sie selbst eben so und nicht anders haben werden müssen wie sie sind.'

Im ganzen bleibt sicherlich eine reiche Fülle von anregenden Erscheinungen in der Litteratur, in der Dichtung, der Geschichte, der Religionskunde Wenn uns dabei übrigens die vorbildlichen Gestalten aus allen Zeiten und von allen Zungen wert sein sollen, so ist doch wohl eine Ergänzung oder auch Ablösung des Herkömmlichen an mehr als einem Punkte denkbar Leonides in allen Ehren, aber Thaten und Gesinnung wie die seinige hätte die Geschichte auch außerdem hundertfältig aufzuweisen, und unsere eigene nationale Kriegsgeschichte daraufhin auszunutzen, wäre, glaube ich, recht und billig Selbst wenn die heldenhaften Personen sich in unserem allerletzten Kriege finden und durchaus nicht vom Duft einer 2000jährigen Entfernung umkleidet sein und gar keine wohlklingenden griechischen Namen haben, auch nichts dem Königstitel Ähnliches tragen sollten, wäre es doch der Mühe wert Dagegen höre man auf, solche Persönlichkeiten unserer Jugend zu sehr unter dem Gesichtspunkt des persönlich Vorbildlichen nahe bringen zu wollen, bei denen das nicht ohne Künstelei geschehen kann, und die es auch aus ihrem Grabe heraus nicht prätendieren würden Wird nicht die 'vita' des Horaz oder die Deutung seiner Person aus seinen Gedichten oft so gehalten, als ob man eigentlich nichts Schöneres thun könne als seine (immerhin doch recht südländisch poetenhafte und auch etwas decadente) Lebensauffassung übernehmen? Seiner Zeit — und eine sehr lange Zeit — galt auch Cicero der Schule als ein Idealmensch, zwischen der Schönheit seiner Perioden und derjenigen seines Charakters wurde ein ordentlicher Unterschied kaum aufgespürt, bis er sich dann plötzlich als ein Jämmerling verdammen lassen mußte und über seine Charakterlosigkeit jeder unbewährte Büchermensch spottete Auch die Schatten und Namen der Vergangenen müssen eben, wie es scheint, noch herauszahlen, was sie eines Tages zu viel bekommen haben so gerecht ist die menschliche Nachwelt! Aber eigentlich ist es keine Gerechtigkeit, sondern ein Pendeln zwischen zwei Ungerechtigkeiten Jetzt endlich scheint für Cicero das rechte Maß (und es darf ein recht ansehnliches sein) gefunden zu werden

Was wir hier daraus entnehmen wollten, war nur, daß nicht herkömmliche Schätzung, nicht vereinbarte Größe gelten soll, sondern Echtes und Lebendiges, aus Nähe wie Ferne, aus Krieg wie Frieden, aus der Stille wie der großen Öffentlichkeit, aus Dichtung wie Wirklichkeit Ich glaube, man könnte überhaupt vielseitiger sein als man jetzt ist, könnte der Jugend vielerlei Züge des Hochsinns, großartiger Selbstverleugnung herrlicher Menschenliebe zeigen, ohne daß übrigens etwas von künstlicher Mache dabei fühlbar würde, denn das freilich wäre verderblich Solche künstliche Mache oder verschiebende Deutung fehlt übrigens auch gar nicht selten bei der Erläuterung der Dichtung Obwohl man längst darüber hinausgekommen ist, in den Werken der Dichter immer eine sogenannte poetische Gerechtigkeit — im Sinne einer poetisch wiedergespiegelten moralisch-juristischen Gerechtigkeit — zu suchen oder zu fordern, und obwohl man in Schulen sich gegenwärtig sehr viel mit der rechten ästhetischen Erläuterung der Dichtungen zu schaffen macht, so taucht da doch immer wieder etwas von der Neigung auf, jedesmal das Laster sich erbrechen und die Tugend sich

zu Tische setzen zu lassen, für jedes einer Person widerfahrende Leid gründlich nach ihrer Verschuldung zu suchen, diese Verschuldung dann auch in irgend einem Winkel ihres Herzens oder in einer unscheinbaren Unterlassung oder wo sonst zu finden, um recht viel abschreckende Beispiele neben Vorbildern der Tugend aus den Dichtungen holen zu können. Das ist nicht bloſs unfruchtbar, es ist schädlich. Der letzte Grund dafür ist auch nur der, daſs das Verständnis der Vorgänge damit logisch bequemer ist, weil alles mehr auf einer Linie liegt. Oder wäre es ein anderer Grund? Der müſste dann mit Pedanterie nahe verwandt sein, wenn nicht gar mit Pharisäismus. Was man in sittlicher Beziehung aus den Dichtungen vor allem gewinnen kann, ist, daſs man von den Dichtern lernt, Menschen und Menschliches recht voll zu verstehen, denn das vollere Verstehen und Schauen ist ja eben die Gabe der Dichter. Damit können diese selbst als Vorbilder genommen werden, mehr viel leicht als die Gestalten ihrer Schöpfungen, deren freilich sehr viele doch auch ihre schön anregende Kraft haben und fort und fort üben werden, nicht immer die im Mittelpunkt stehenden Helden, die vor allem mit ihrer Leidenschaft kämpfen, sondern mehr Personen an zweiter oder untergeordneter Stelle, die Treuen, die Standhaften, die Liebenden alle, deren reiche Schar ich hier nicht zählen und nicht zu benennen versuchen will.

Auch von dem Leben, Fühlen und Handeln der groſsen Dichter selbst, könnte man vielfach lebendigere Bilder geben als üblich ist. Die 'Biographie' mit Zahlen, Daten und Titeln mag nicht zu entbehren sein, hat aber keinerlei Bedeutung in sich selbst, die wissenschaftliche Ergründung der geistigen Entwickelung geht im ganzen über den Gesichtskreis der Schule hinaus, obwohl man sie jetzt nicht ungern auch dort einführt. Es giebt aber im Leben dieser Groſsen — gerade unserer groſsen Dichter oder auch Denker und sonstigen geistigen Vorkämpfer — so manche Züge menschlicher Trefflichkeit, es sind ihrer so viele, die noch eine andere Hoheit aufzuweisen haben als die ihrer unsterblichen Leistungen, daſs es schade ist, das alles nicht fühlbar zu machen.

Überall wo Herzensverehrung und Liebe geweckt wird, da versprechen auch die vorbildlichen Anregungen eine gewissere Wirkung, als wo nur Überlegenheit empfunden und Respekt oder Bewunderung gezollt wird. Das empfängliche Menschenherz ist da gleichsam bei erhöhter Wärme in einem flüssigeren Zustande und damit beweglicher und bildsamer. Das gilt, wie für die vor das geistige Auge tretenden Idealgestalten, so für die Erzieher von Fleisch und Blut. Freilich, absichtlich erstreben können diese ein solches Ziel nicht, das würde ihnen nichts helfen — wie es auch niemandem etwas helfen würde, durch viel Reden sein eigenes oder irgend ein anderes Vorbild zu empfehlen. Breite Reden können nur, wie plumpe Wassergüsse, hinwegschwemmen, was ohne sie etwa keimen könnte.

Und auch meinerseits will ich es nun des Redens genug sein lassen, damit es nicht scheint, als sollten Betrachtungen das leisten, was doch ganz wesentlich dem Takt des Herzens vorbehalten bleibt.

AUS BRIEFEN DES HANNOVERSCHEN OBERSCHULRATS D[R] FRIEDRICH KOHLRAUSCH

(Schlufs)

Von Wilhelm Vollbrecht

Aus späteren Jahren.

(1854) 'Es ist von neuem eine Erinnerung an den dortigen Magistrat wegen einer Unterstützung der am meisten derselben bedürfenden Lehrerfamilien ergangen, und ich zweifle nicht, dafs darauf bald eine Erwiderung erfolgen wird Es ist deshalb recht gut, dafs weder Sie noch einige andere Lehrer sich an den Magistrat gewendet haben, denn wenn gerade den Petitionierenden etwas zu teil würde, anderen aber nicht, so würde der Unwille dieser übrigen sich gerade gegen jene wenden Machen die Behörden aber das Richtige unter sich aus, so fällt auf keinen der Kollegen ein Odium Es ist nämlich, unserer Überzeugung nach, in dem gegenwärtigen Notjahre nicht richtig, eine allgemeine Verteilung der Überschüsse vorzunehmen, diese sind, nachdem schon einige gröfsere Verteilungen in den vorigen Jahren vorgenommen sind nicht so beträchtlich, dafs, wenn sie unter alle Lehrer verteilt würden, für die Bedürftigsten eine wirkliche Hilfe herauskäme Der Unverheiratete mufs sich durchzuschlagen suchen, und der Wohlhabende mufs in solcher Zeit dem bedürftigeren Kollegen das Mehr gönnen

Auch müssen wir in einigem Mafse der Ansicht des Magistrats recht geben, dafs nicht der ganze Jahres Überschufs unter die Lehrer verteilt zu werden brauche, es kann immer ein Teil zum Reservefonds geschlagen werden, denn voraussichtlich stehen gerade dem dortigen Gymnasium in nicht zu entfernter Zeit sehr bedeutende Ausgaben bevor, für welche zu sparen die Klugheit gebietet Dabei kann und mufs aber immer ein Teil des Überschusses in guten Zeiten den Lehrern zufallen, und ferner mufs es als Grundsatz feststehen, dafs jene Überschüsse, die der Kasse verbleiben, nie für andere als die unmittelbaren Schulzwecke verwendet werden dürfen

Ich habe Ihnen Obiges auf Ihr Schreiben zu Ihrer Beruhigung mitteilen wollen, bitte aber, von meinen weiteren Äufserungen über die abweichende Art der Verteilung in diesem Jahre niemandem etwas zu sagen, damit nicht im voraus unnützes Gerede darüber entsteht'

(1854) 'Als Ihr gefälliges Schreiben ankam, war schon ein Reskript des Ober-Schulkollegii an den dortigen Magistrat in der Expedition, welches Vor

schläge zu einer Verteilung von Gratifikationen für die Lehrer enthält Es ist auch bereits abgegangen, und ich hoffe, dafs die Sache in Ordnung kommen wird. Sollten aber Schwierigkeiten dazwischentreten, so werden wir doch im stande sein, Ihnen und ein paar der bedrängtesten Lehrerfamilien zu Hilfe zu kommen Ich bitte aber, dafs Sie von dieser meiner Mitteilung niemandem etwas sagen wollen, damit nicht ein Gerede entsteht, welches schon mehrfach unser Verhaltnis zu der Patronatsbehörde gestort hat, denn diese ist sehr eifer süchtig auf die Stellung des Ober Schulkollegiums zu den Lehrern Warten Sie die Entwickelung ruhig ab, die Sache mufs sich bald entscheiden, und Sie werden sich ja noch kurze Zeit helfen können'

(1854) 'Der dortige Magistrat hatte uns die Gesuche der drei Lehrer, welche um Ratifikation der doppelten Zahlung der erhaltenen Gratifikation ein gekommen waren, zugestellt, dabei erklärt, dafs die Schulkasse die Wieder erstattung nicht entbehren könne, und gebeten, das Ober Schulkollegium möge vom Ministerium diesen Ersatz aus hiesigen Mitteln erwirken, damit die Lehrer das Bezogene behalten könnten Das Letztere war nun aber nicht thunlich weil die hiesigen Mittel schon sehr erschöpft sind, und ebensowenig konnte den Lehrern aus einem Irrtum ein Rechtsanspruch erwachsen, es blieb daher nichts übrig als dem Magistrate aufzugeben, dafs er die Rückzahlung auf einen längeren Termin verteilen möge, und das wird er ohne Zweifel auch thun Um Neujahr werden wir dann hoffentlich unsere Mittel überschlagen und das Resultat ziehen können, dafs wir wiederum mit Hilfe der Schulkassen den am geringsten besoldeten Familienvatern unter den Lehrern eine Unterstützung zuzuwenden im stande sind Unterdes werden hoffentlich auch die Preise der Lebensmittel noch mehr herunter gegangen sein, so dafs der tägliche Unterhalt nicht mehr so viel er fordert Es ist eine recht bedrängte Zeit gewesen und ist es zum Teil noch, und für uns ist es so betrübend, dafs wir nur so im Kleinen helfen können'

(1855) 'Auf Ihre Anfrage in dem gefälligen Schreiben erwidere ich, dafs allerdings eine Vermehrung der Mittel für die Bibliothek erwünscht wäre, und in günstigeren Zeiten kann auch wohl ein Versuch der Art, wie Sie ihn vor-schlagen, gemacht werden Aber der jetzige Augenblick ist nicht geeignet Es kommt zunächst alles darauf an, dafs nur, um mich ganz materiell auszudrücken, die Lehrer mit ihren Kindern satt werden, die Bücher müssen einmal nach stehen, und so viel hat auch jede Schulbibliothek, dafs die Lehrer, wenn sie sie recht benutzen, für ihren täglichen Bedarf und sogar für ihre Fortbildung damit für einige Zeit auskommen können

Wir haben deshalb die Absicht, jetzt wieder bei dem Magistrate darauf anzutragen, dafs die Schulkasse etwas zur aufserordentlichen Unterstützung der bedürftigsten Lehrerfamilien zuschiefse, wenn wir bei den Ministerien auf eine Summe antragen Denn diese würde, bei der grofsen Bedürftigkeit im ganzen Lande, für eine Anstalt so gering ausfallen, dafs die Portionen zu klein würden, wenn die Schulkassen nicht auch etwas thun. Ich rathe daher, vorderhand die Büchersache ruhen zu lassen'

'Daſs die Schulkasse bald wiederum etwas für die Lehrer thun kann, ist allerdings zweifelhaft. Die Rechnung des vorigen Jahres, die ich genau durchgesehen, ergiebt einen Überschuſs von noch nicht 200 Thlr, der für auſserordentliche Fälle aufbewahrt werden muſs. Die Schülerzahl muſs sich vermindert haben, was auch nicht überraschen darf Daneben ist die Lage der Lehrer in der That sehr gedrückt, da die Teuerung in einem Maſse anhält, wie man es gar nicht erwarten konnte und wie es doch auch hoffentlich nicht dauern wird Wir werden am Schlusse des Jahres auf alle Weise zusammenzuscharren suchen, was sich nur irgend beschaffen läſst, um helfen zu können Das Bedürfnis ist nur im ganzen Lande zu groſs'

(1854.) 'Ihr Brief bezieht sich auf die Vakanz in H, diese, die schon viele Wünsche hervorgerufen hat, ist nur eine scheinbare für obere Klassen Von dem Gehalte A.s müssen 500 Thlr als Beitrag zu seiner Pension verwendet werden, und es bleibt nur etwa ein Anfängergehalt übrig, da auch noch einiges den Lehrern beigelegt werden muſs, die durch Aufrücken in A.s Lektionen eine erhöhte Arbeit bekommen

In ähnlicher Weise geht es bei allen besseren Stellen an oberen Klassen, die vorhandenen Lehrer machen Anspruch auf Aufrücken in innerer und äuſserer Hinsicht, und ihre Ansprüche sind meistenteils der Art, daſs sie nicht unberücksichtigt bleiben können, ohne gerechte Verstimmung in einer ganzen Reihe von Lehrern hervorzubringen, die sich wie eine dichtgeschlossene Phalanx fortschieben Versetzungen sind daher in einem Grade schwierig, selbst abgerechnet die hemmenden Patronatverhältnisse, daſs sich die auſserhalb Stehenden gar keinen Begriff davon machen können

Böte sich übrigens einmal eine wirklich zugängliche Gelegenheit zu Ihrer Versetzung dar, so würde ich gern die Hand dazu bieten, da ich Ihren Trieb zum Fortschreiten achtend anerkenne, allein die Wahrscheinlichkeit ist so gering, daſs ich nur recht angelegentlich raten kann, Ihren Blick nicht nach auſsen, sondern auf eine unermüdliche Ausdauer und die möglichst tüchtigen Leistungen in Ihrer jetzigen Stellung gerichtet zu halten und sich nicht durch Hemmungen, die hier und da liegen mögen, irre machen zu lassen'

(1855) 'Ihr Brief von gestern handelt von dem Lektionentausch, den das Oberschulkollegium den Lehrerkollegien empfohlen hat, um jüngere Lehrer nicht zu lange im Unterricht der unteren Klassen zu ermüden, den älteren aber Gelegenheit zu geben, auch einmal wieder in den Anfangsunterricht herabzusteigen und sich zu vergegenwärtigen, was das Wesentliche sei, was durch den ganzen grammatischen Unterricht festgehalten werden müsse

Wir haben eine solche Verfügung für dringend nötig gehalten weil es sich immer mehr herausgestellt hat, daſs das Aufsteigen der Lehrer sehr langsam geht und gehen muſs, weil der Lehrerstand unseres Landes ein verhältnismäſsig junger ist. Viele Lehrer treiben zu lange ein und dasselbe und kommen dadurch in einen Zustand, welcher der Belebung und Anregung entbehrt. Alle

Direktoren und auch mehrere Lehrer, welche die Verfügung kennen gelernt haben, freuen sich derselben, wenn auch die Ausführung manche Schwierigkeiten haben wird, denn die meisten Menschen hängen einmal an der Gewohnheit, zum Teil aus Bequemlichkeit.

Es ist dabei nicht eigentlich von einem Tausche auf immer, oder auf längere Zeit, die Rede, sondern von einem Wechsel auf einige Zeit, der auch wieder geändert werden kann Der Zweck ist gerade Belebung, und dazu dient es, wenn der Lehrer genötigt wird, sich in eine neue Aufgabe, die übrigens seinem Standpunkte und seiner Fähigkeit nicht zu fern liegt, hineinzuarbeiten'

(März 1856) 'Es bietet sich vielleicht eine Gelegenheit zu Ihrer Verbesserung dar, wenn Sie auf die Versetzung an ein Progymnasium einzugehen sich entschließen können Wahrscheinlich nämlich wird der Rektor V von Otterndorf nach N berufen werden, wohin er versetzt zu werden wünscht, weil ihm und seiner Frau und seinen Kindern das Klima der niederen Marschgegend nicht zusagt. Die Otterndorfer Schule ist die bedeutendste unter den Progymnasien, sie zählt über 100 Schüler und hat nur eine Vorbereitungsklasse und 5 Progymnasialklassen, die freilich in manchen Gegenständen kombiniert sind Die reichen Marschgegenden bieten viele Hilfsquellen dar Das Lehrerkollegium besteht aus 6 Personen, der Rektor ist der sechste Die Rektorstelle trägt 700 Thlr ein Der Unterricht geht etwas über Tertia hinaus, je nach Beschaffenheit der Schüler kann er in den meisten Unterrichtsgegenständen auch die Sekunda umfassen Studierende sind immer da, aber im ganzen ist der Zuschnitt wie bei allen Progymnasien mehr für die Realfächer und die neueren Sprachen Die Schule steht in Ansehen in der dortigen Gegend, die Lehrer thun das Ihrige dazu Die Rektorstelle wird durch die Kirchenprovisoren besetzt, die sich gern an unsere Vorschläge halten

Der Wirkungskreis ist ehrenvoll, denn die Schule hat eine weite Wirksamkeit in den nördlichen Gegenden des Königreichs. Johann Heinrich Voss war hier Rektor, allerdings nach dem alten Zuschnitte der kleinen gelehrten Schulen.

Nach meiner Ansicht wäre eine solche Stelle für Sie nicht unpassend, da Sie gern organisieren und über die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung nachdenken Sie haben freilich in den letzten Zeiten mit Neigung die philologischen Studien vorherrschen lassen und würden gewiſs, wenn Sie die freie Wahl hätten, bei diesen und am Gymnasio festhalten, allein hier treten auch Familienpflichten mit in die Reihe, und wenn ich nach Wahrscheinlichkeit rechnen will, so dürfte es noch recht lange dauern, ehe sie in diesem Wege ein Gehalt von 700 Thlr erreichen Besonders aus dieser Rücksicht habe ich es für recht gehalten, Ihnen die Frage vorzulegen, und halte es ebenfalls für recht, daſs Sie dieselbe ernstlich in Überlegung ziehen, zunächst freilich ganz für sich, denn es ist noch nicht einmal gewiſs, daſs der Rektor V nach N kommt Aber ich wollte gern bald Ihre Ansicht einer solchen Veränderung kennen, um danach im Falle Ihrer Zustimmung und des Eintretens

günstiger Umstände meine weiteren Schritte einzurichten, oder aber im anderen Falle auf andere Wege zu denken Daher bitte ich auch, zunächst von der ganzen Sache nichts zu äußern, mir aber weitere Nachricht zu geben, wenn Sie mit sich einig sind'

(Juni 1857) 'Mit vielem Interesse habe ich den ersten Band Ihrer Schulausgabe von Xenophons Anabasis, wenn auch zunächst nur in flüchtigen Überblicke, angesehen und mich besonders über die gründliche Behandlung des griechischen Heerwesens, die gewiß Lehrern und Schülern willkommen sein wird, gefreut Ich möchte glauben, daß die Arbeit, wenn der Preis des Buches nur recht billig gehalten werden kann, Eingang in den Schulen finden werde Sollte der Verleger wünschen, daß das Oberschulkolleg unsern 16 Gymnasien ein Exemplar des Buches in seinem oder Ihrem Namen zur Kenntnisnahme zustelle, so werden wir gern dazu bereit sein'

(28. Nov 1859)

'Hochgeehrter Herr Rektor!

Ihr freundliches Schreiben vom 18 d M, welches mir Ihren und des dortigen Lehrerkollegiums Glückwunsch zu meinem achtzigsten Geburtstage und zu den Auszeichnungen, die mir Seine Majestät der König hat zu Teil werden lassen, ausspricht, hat mich sehr gefreut, und ich sage Ihnen allen dafür meinen herzlichsten Dank Wenn es schon an sich erfreulich ist, Zeichen des Wohlwollens und des Vertrauens von der höchsten Stelle zu erhalten, unter deren Schutze man seinen Lebensberuf zu erfüllen hat, so beruht in diesem Falle der Hauptwert der königlichen Gnade für mich darin, daß ich darin den Beweis erblicken darf, daß unser König seine Gnade und sein Vertrauen dem gesamten höheren Lehrerstande des Königreiches hat bezeugen und ein Zeugnis geben wollen, daß er die hohe Bedeutung unseres Wirkens für die Tüchtigkeit und die würdige Haltung der kommenden Geschlechter zu schätzen weiß. In diesem Sinne werden die Lehrer die Sache gewiß auch auffassen und sich dadurch zur verdoppelten Anstrengung aller Kräfte für ihren schönen Beruf ermuntert fühlen Gern will ich ebenfalls in meinen noch übrigen Jahren, so lange mir Gott in meinem Amte thätig zu sein vergönnen wird, mit treuer Hingebung der guten Sache zu dienen suchen

Ich erbitte mir dazu die Fortdauer Ihrer aller mir so schätzbaren Wohlwollens und Vertrauens als Ihr treu ergebener

F Kohlrausch'

(März 1860) 'Die Voraussetzung Ihres gefälligen Schreibens, daß in U ein Progymnasium werde errichtet werden, dürfte sich schwerlich verwirklichen Hier wenigstens ist noch gar keine Anregung der Art vorgekommen und die Regierung wird sich auch, falls man mit Anträgen kommen sollte, schwerlich dazu entschließen, irgend einen Zuschuß aus öffentlichen Mitteln zu gewähren Wir haben schon Not genug, die vorhandenen Anstalten zu erhalten, um so

mehr, da der Zuschufs aus der Klosterkasse, den wir noch 6 Jahre zu erhalten hofften, schon für dieses Jahr zusammengeschmolzen ist. Wir werden uns daher mit Hand und Fufs dagegen wehren, neue Anstalten auf unser Budget zu bekommen. Und dafs die Stadt U. mehrere tausend Thaler aus eigenen Mitteln zusammenbringen sollte, um ein Progymnasium zu gründen, ist wohl sehr zweifelhaft.

Es thut mir sehr leid, dafs das Otterndorfer Klima und ihre Dienstwohnung der Gesundheit der Ihrigen so wenig zusagt. Ist denn an der Wohnung wenigstens nicht manches zu bessern, was die Übelstände mindert?

Eine Versetzung wird vor der Hand, nach menschlichem Ansehen, nicht thunlich sein. Einigen Trost kann Ihnen der Umstand gewähren, dafs in Klausthal, wenn Sie dort geblieben wären, nur ein geringer Fortschritt im Gehalte für Sie würde eingetreten sein. Die Lage der Anstalt ist noch immer ganz schwankend, der Plan, sie zu einer königlichen zu machen, ist noch immer unerfüllt und scheint seiner Erfüllung jetzt weniger nahe zu sein, als vor einem Jahre. Die Lehrer sind daher mit Recht durchgängig verstimmt.'

(Dez. 1860). 'Nachdem wir in der heutigen Sitzung die Frage Ihres Briefes wegen des Ankaufs eines Gartens für die Rektorstelle besprochen haben, teile ich Ihnen das Resultat unserer Überlegung mit.

Zu einer Anregung der Sache durch das Oberschulkollegium ist teils die Zeit zu kurz, teils führt dieselbe auch das Bedenken mit sich, dafs man es Ihnen von seiten der dortigen Behörden verdenken könnte, dafs Sie sich hierher gewendet haben, anstatt dort zu sollizitieren. Wo der gute Wille der Ortsbehörden mitwirken mufs, ist es immer geraten, diese erst anzugehen und ins Interesse zu ziehen. Wir raten daher, dafs Sie zunächst bei der Schulkommission die Sache in Bewegung bringen und dann auch persönlich die wirksamsten Mitglieder des Kirchenprovisorats zu gewinnen suchen. Sie mögen dabei Ihre Überzeugung aussprechen, dafs das Oberschulkollegium gewifs gern auf den Plan eingehen werde, da wir auch an anderen kleinen Orten, wo Gartenfrüchte schwer zu haben waren, den Ankauf von Gärten für den Direktor und den Rektor veranstaltet hätten. Die Sache spricht auch für sich selbst; es ist für eine Familie eine grofse Annehmlichkeit, ein solches kleines Besitztum zu haben, in welchem der Mann, die Kinder Beschäftigung und Erholung suchen können, auch abgesehen von dem Nutzen, der daraus für die Haushaltung erwachsen kann. Wohnung und Garten knüpfen den Lehrer mehr an einen Ort, als man denken sollte. Wenn der Familienvater von der Laune seines Mietsherrn abhängt und jedes halbe Jahr gekündigt werden kann, dann fühlt er den Wert einer Dienstwohnung. Die Behörden in Otterndorf verbessern ihre Rektorstelle um mehr, als die Zinsen des Kaufkapitals betragen, wenn sie für dieselbe einen Garten ankaufen.'

(Nov. 1861). 'Mein fortwährendes rheumatisches Leiden, welches mir noch immer nur stundenweise das Bett zu verlassen erlaubt, hat mich verhindert,

früher Ihr gefälliges Schreiben vom 10 v M zu beantworten und für das Geschenk der zweiten Auflage Ihrer Anabasis, sowie für die Freundlichkeit, dafs Sie mir dieselbe in Gemeinschaft mit meinem Kollegen haben widmen wollen, zu danken. Ich hole daher diesen Dank, wenn auch nur mit wenigen Worten, da mir das Schreiben schwer wird, jetzt nach und freue mich, dafs Ihre Arbeit eine so gute Aufnahme bei den Schulmännern gefunden hat, wie sie, bei richtigem Gebrauche, es verdient'

(Juli 1866) 'Ich bin Ihnen lange den Dank für die Übersendung Ihres Wörterbuchs zum Xenophon schuldig geblieben, weil ich die Arbeit gern erst etwas genauer ansehen wollte und im Gedränge der Arbeiten die Zeit dazu nicht finden konnte Doch habe ich, wenn auch abgebrochen, so viel gelesen, um den Charakter der Arbeit erkennen zu können, und fühle mich gedrungen, Ihnen meine lebhafte Anerkennung des grofsen Fleifses auszusprechen, welchen Sie darauf verwendet haben, und des Taktes, womit Sie das Merkwürdige heraus gehoben und anschaulich gemacht haben. Das Buch wird freilich für die Schüler, wenigstens für die Mehrzahl, zu ausführlich und wahrscheinlich auch zu teuer sein, aber in den Händen der Lehrer wird es von entschiedenem Nutzen sein können, nicht nur als Hilfe für das Verständnis des Schriftstellers, sondern auch als Anleitung für die Methode der Erklärung Sie müssen sehr bedeutende Zeit darauf verwendet haben, und ich bewundere es, wie Sie dieselbe neben Ihren amtlichen Geschäften dazu haben finden können Jetzt rate ich aber angelegentlich, dafs Sie sich Ruhe und Erholung gönnen, solche Anstrengungen bleiben nicht in den Kleidern hängen.'

Das ist der letzte Brief, den F Kohlrausch an meinen Vater geschrieben hat, er starb bekanntlich im Jahre 1867 — Hoffentlich hat diese Auslese aus seinen Briefen die Leser d Bl interessiert!

DIE BEHANDLUNG VON GOETHES FAUST IN DEN OBEREN KLASSEN HÖHERER SCHULEN[1])

Von Karl Landmann

'Noch immer giebt es Leute, die dem Goethischen Faust gegenüberstehen wie die Rokokozeit dem gotischen Bau: bei aller Anerkennung einzelner Schönheiten lassen sie dem Gesamtbau nicht Gerechtigkeit widerfahren, weil sie von der Voraussetzung unklaren Gewirres ausgehen und eben dadurch gehindert werden, das einzelne Glied in seinem Verhältnis zum Ganzen zu betrachten und so zur Erkenntnis des Gesamtaufbaues zu gelangen.' So schrieb V. Valentin vor kurzem in einem Aufsatz über die Behandlung des dichterischen Kunstwerkes in der Schule.[2]) Und in einer Fufsnote derselben Abhandlung wies er auf das demnächstige Erscheinen einer Fausterklärung hin, die ich bereits vor anderthalb Jahren in nahe Aussicht stellen zu dürfen geglaubt hatte. Das Buch liegt nunmehr unter dem Titel 'Erläuterung zu Goethes Faust, von Veit Valentin', Dresden L. Ehlermann 1897, als Doppelnummer (25/26) der 'Deutschen Schulausgaben' von H. Schiller und V. Valentin vor, und so kehre ich recht gerne noch einmal zu der Sammlung zurück, die ich durch die ersten 24 Nummern (17 Hefte) hindurch mit ungeschwächtem Interesse begleitet habe, diesmal aber mit Beschränkung auf diese Doppelnummer, deren Bedeutung die Inanspruchnahme eines weiteren Raumes rechtfertigen dürfte.[3])

'Diese Erläuterung stellt sich die Aufgabe, die Goethische Faustdichtung in der Gestalt, die ihr der Dichter schliefslich in der Überzeugung gegeben hat, seine Tragödie, also eine einheitliche Dichtung geschaffen zu haben, als dichterisches Kunstwerk zu erfassen. Sie wird die durch die äufsere Entstehung veranlafste, in keiner Weise jedoch sachlich begründete Trennung in zwei Teile beiseite lassen und darthun, wie das Ganze als solches in seinem künstlerischen Aufbau als das Ergebnis einer wohlbegründeten Entwickelung einer einheitlichen Handlung zu betrachten ist.' — Mit diesen Worten beginnt der Herausgeber, ganz in Übereinstimmung mit seinem Buche 'Goethes Faustdichtung in ihrer künstlerischen Einheit dargestellt', den ersten Abschnitt der Einleitung,

---

[1]) Vgl. N. Jahrb. f. Phil. und Päd. 1896 Hft. 8 S. 384—389.

[2]) Pädag. Archiv 1897 Nr. 7/8 S. 549—568.

[3]) Die gleichzeitig ausgegebenen Nummern der Sammlung enthalten Lessings Minna von Barnhelm, herausgeg. von V. Valentin, Lessings Philotas, herausgeg. von Professor U. Zernial, Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung, herausgeg. von Professor P. Geyer.

die er (S. 1—18) der Erläuterung des dramatischen Aufbaus im einzelnen (S. 18—172) vorausschickt. Wie dort, so begründet er auch hier die Einheitlichkeit der Faustdichtung mit dem einfachen Hinweis auf das 'Vorspiel auf dem Theater', das gerade in der Zeit entstanden ist, in der Goethe die genial hingeworfenen Gedanken des 'Urfaust', die noch keinen über die tiefergreifende, unmittelbar packende poetische Wirkung des Einzelschicksals hinausgehenden weltumfassenden Plan erkennen lassen, zu Gliedern eines solchen Planes machte. Die ausgehobenen 74 Verse führen alsbald in die Dichtung selbst hinein, ja sogar (mit V. 233 f. 'Drum schonet mir an diesem Tag Prospekte nicht und nicht Maschinen!') in die heute stärker als je hier vertretenden Bühnenbestrebungen um wohlausgestattete Aufführungen des 'ganzen' Faust. Von den folgenden sechs Abschnitten der Einleitung: Die dichterischen Voraussetzungen, die künstlerische Gestaltung des Stoffes, die dramatische Gestaltung des Stoffes, der dramatische Aufbau, die seelische Entwickelung Fausts, die realistische Verkörperung der Gebiete der Handlung, ist es vorzugsweise der dem vierten beigegebene 'Überblick' (S. 13), der unsere Aufmerksamkeit herausfordert. Ich lasse ihn deshalb hier folgen, füge aber zugleich die fortlaufende Verszählung (selbstverständlich die der Weimarer Ausgabe) hinzu, indem ich die in die Erläuterung aufgenommenen Verse in runde Klammern (—), die nur in Erläuterung behandelten in eckige Klammern [—] einschließe, beides hier noch ohne Rücksicht auf die Einzelabschnitte, die sich aus dem Szenenwechsel wie auch aus dem Fortgang der Handlung innerhalb der einzelnen Szenen ergeben. — Hiernach stellt sich dieser Überblick, den ich allerdings zunächst für diejenigen Leser der Jahrbücher, die die Schulausgabe nicht zur Hand haben, beigebe, der aber auch beim Gebrauche dieser Ausgabe sich als nützlich erweisen dürfte, folgendermaßen dar:

I. Die Gestaltung der Gegensätze.

Die vorbereitende Handlung

1. im Himmel: Gottes Hinlenkung des Mephistopheles auf Faust (243—353). — Gegensatz: Plan Gottes und Plan des Mephistopheles.
2. auf Erden: Fausts Verzweiflung an der Erkenntnis und seine Hingebung an die Magie. Annäherung des Mephistopheles. Vertrag zwischen Faust und Mephistopheles (354—807 [808—902] 903—948 [949—1010] 1011—1446 [1447—1529] 1530—1867). — Gegensatz: Plan des Mephistopheles und die unbewußt, nur kraft ihres Strebens nach dem Höchsten, den rechten Weg zu diesem Ziele suchende Natur Fausts.

II. Die Erlebnisse Fausts in Verbindung mit Mephistopheles.

A. Die Erlebnisse unter dem wachsenden Einfluß des Mephistopheles und der abnehmenden Widerstandsfähigkeit Fausts.

1. Das studentische Treiben
   a) Die Schülerszene und Übergang zu b) [1868—2072]
   b) Auerbachs Keller [2073—2336]

2. **Das sinnliche Liebesleben.**
   a) Die Hexenküche [2337—2604].
   b) Die Gretchentragödie ([2605—3216] 3217—3250 [3251—3413] 3414—3468 [3469—3833] 3834—3911 [3912—4398] Prosaszene und V. 4399—4612).
3. **Lust an der Ausübung der Zauberkraft.**
   a) Läuterung Fausts (4613—4727).
   b) Der Geld- und Flammenzauber [4728—6172].

B. Umschwung. Fausts selbständiges Verlangen; Hülflosigkeit des Mephistopheles (6173—6212)[1].

C. Die Erlebnisse unter dem abnehmenden Einfluß des Mephistopheles und der wachsenden Selbständigkeit Fausts.

4. **Die Ideenerscheinung.**
   a) Fausts Gang zu den Müttern (6213—6306)[1].
   b) Fausts Begeisterung für Helena ([6307—6426] 6427—6452 [6453—6478] 6479—6501 [6502—6540] 6541—6565).
5. **Das ästhetische Ideal.**
   a) Homunkulus (6566—6615 [6616—7004] 7005—7079 [7080—7181] 7182—7213 [7214—7518] 7519—7494 [7495—7964] 7965—8033 [8034—8312] 8313—8487).
   b) Das Helenadrama (8488—8609 [8610—8646] 8647—8696 [8697—8753] 8754—9077 [9078—9181] 9182—9380 [9381—9418] 9419—9481 [9482—9573] 9574—9628 [9629—9678] 9679—10038).
6. **Das ethische Ideal** (Übergang 10039—66).
   a) Läuterung Fausts. Seine Belehnung ([10067—10176] 10177—10233 [10234—11042]).
   b) Das Neuland (11043—11142 [11143—11218] 11219—11377).

III. Die Lösung der Gegensätze.

Die ausleitende Handlung.

1. **auf Erden:** Fausts Lossagung von der Magie; er erreicht sein Ziel in der Vorstellung, Mephistopheles erreicht das seinige nicht (11378—11510 [11511—11538] 11539—11643 [11644—11800] 11801—11843).
2. **im Himmel:** Beseligung Fausts durch die Gnade; Gott erreicht sein Ziel in der Wirklichkeit (11844—12111).

Ein völliges Verständnis dieses Überblicks wird allerdings erst durch die Erläuterung ermöglicht werden. Einstweilen diene zur Erklärung, daß die unter II 1—6 mit den Buchstaben a und b eingefügten Überschriften die **Vorhandlung** und die eigentliche **Handlung** des jedesmaligen Erlebnisses andeuten, worüber Näheres S. 51. — Über die beigegebene Verszählung dürfte die Bemerkung nicht überflüssig erscheinen, daß die Zahl der in die Erläute-

---

[1]) Diese beiden Textstellen sind in laufender Folge zum Abdruck gebracht.

rung aufgenommenen Verse die stattliche Höhe von 4900 erreicht, und daſs von diesen 4900 Versen 2960 auf den bisher noch vielfach auf den index librorum non legendorum gesetzten 'zweiten Teil' entfallen. Für die Auswahl selbst gilt die Erklärung, die der Herausgeber auf der Rückseite des Titelblattes zum Abdruck bringen lieſs, die aber für eine Besprechung dieser Schulausgabe von maſsgebender Bedeutung sein muſs. Darnach sind in die 'Erläuterung' die 'für die Erkenntnis des einheitlichen Ganges der Entwickelung des Dramas vorzugsweise entscheidenden Teile der Dichtung' aufgenommen worden, eine Erklärung, die uns, bevor wir in die Besprechung der eigentlichen Erläuterung eintreten, noch einmal zur Feststellung der ihr zu Grunde liegenden Betrachtungsweise (Methode) auffordert. Es ist, wie der Verfasser zuerst in seinem Buche von 1894, sodann in Erwiderung mehrfach entgegentretender kritischer Einwürfe[1]), zuletzt in Anwendung auf die 'Deutschen Schulausgaben' in dem eingangs erwähnten Aufsatze des Päd. Archivs ausführlicher dargelegt hat, die ästhetische, nicht jene sogenannte ästhetische, die sich in begeisterungsvollen Gefühlsexklamationen ergeht, bei denen sich möglichst viel dunkel empfinden und möglichst wenig klar denken läſst, vielmehr die ästhetische Betrachtungsweise, die zur Erkenntnis der Gründe des Gefallens und Miſsfallens der Erscheinungswelt, mag sie die natürliche oder die kunstgeschaffene sein, auf dem Wege wissenschaftlicher Untersuchung vorzudringen strebt. Sie steht keineswegs im Gegensatz zur historisch kritischen Betrachtung, die sie vielmehr als unerläſsliche Grundlage ihrer wissenschaftlichen Arbeit voraussetzt, wohl aber im Gegensatz zur philosophischen, insofern diese das dichterische Kunstwerk in eine präexistierende philosophische 'Idee' hineinzuzwängen und alle Teile desselben nach dieser Idee zu konstruieren unternimmt, ein Weg, auf dem, wie Goethe selbst (an Schiller, 17. Mai 1795) es ausdrückt, 'diese Herrn, um ihre schwachen Flanken zu decken, gelegentlich die fruchtbaren Gärten des ästhetischen Reichs verwüsten und in leidige Verschanzungen verwandeln müssen'.

So sehr aber diese Betrachtungsweise den Forderungen einer gesunden Logik entspricht, so wenig scheint die übliche litterarhistorische Kritik geneigt, ihre Berechtigung in vollem Umfange anzuerkennen. Ein drastisches Beispiel hierfür bietet die Beurteilung, die Valentins Buch vom Jahre 1894 in dem zur Zeit maſsgebendsten und ohne Zweifel auch in den meisten Fällen durchaus zuverlässigen Organ dieser Kritik empfing[2]): im Eingang 'ein treffliches, von allen Seiten mit Beifall begrüſstes Buch', am Schluſs mit der Anerkennung prämiert, daſs V. 'seiner Aufgabe besser als irgend ein Vorgänger gerecht geworden' sei und 'die richtige Würdigung des künstlerischen Wertes des Faust beträchtlich gefördert' habe, zwischen jenem einleitenden und diesem ausleitenden Lobe aber ein dreifacher Tadel, der, wenn er begründet wäre, das Lob vollständig aufheben und damit auch den Wert unserer 'Erläuterung'

[1]) Vgl. S. 286 des eingangs erwähnten Aufsatzes in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1896.
[2]) Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte 4. Bd. IV 8e: 78 (G. Witkowski).

gänzlich in Frage stellen würde. Nach der Ansicht des Berichterstatters nämlich ist 1) 'die Stellung der Peripetie (des Umschwungs) zu Gunsten der Symmetrie verschoben'; es können 2) 'die Mittel, mit denen die beiden Walpurgisnächte von V. in die Handlung eingegliedert wurden', nicht gebilligt werden, zumal 3) 'die Identität von Homunkulus und Helena willkürlich konstruiert' sei. — Wir werden diese Einwürfe bei Betrachtung der Erläuterung des dramatischen Aufbaus im einzelnen zu prüfen haben und wenden uns nunmehr diesem Hauptteile der Schulausgabe zu.

Die **Erläuterung des dramatischen Aufbaus im einzelnen** behandelt S. 18—52 die vorbereitende Handlung und bietet innerhalb dieses Raumes etwa 30 Seiten Text. Anders gestaltet sich, wie dies schon eine flüchtige Prüfung des 'Überblicks' ergeben haben dürfte, das Verfahren bei der Darstellung der Erlebnisse[1] 1 und 2 (S. 52—70), bei der die Erläuterung den Text räumlich um ein beträchtliches überwiegt. Und das mit vollem Recht. Denn es ist keine Frage, daſs Schülerszene, Auerbachs Keller, Hexenküche und ein groſser Teil der Gretchentragödie schon längst zum litterarischen Besitzstand unserer Jugend gehört, ehe die Schule überhaupt daran denken kann, das von ihr errichtete litterarhistorische Gebäude durch Aufnahme des Faust in den 'Kanon' der Schullektüre zu krönen. — Um eine Probe dieser Erläuterung zu geben, lasse ich, in der Voraussetzung, daſs mir der Herr Verfasser eine solche litterarische Ausbeutung nicht verübeln werde, aus S. 54/5 und 64 eine kurze Übersicht über die Gretchentragödie folgen, wobei ich wieder, wie beim 'Überblick', eine Scheidung der nur erläuterten und der mit Text behandelten Stellen vornehmen werde.

Die Gretchentragödie vollzieht sich in fünf Stufen, die sich in der dramatischen Gestaltung wie fünf Akte darstellen. Wie bei dem epischen Volkslied springt jedoch die Handlung von Höhepunkt zu Höhepunkt, wo sie sodann in lyrischer oder reflektierender Vertiefung des durch den Fortschritt der Handlung neu geschaffenen Seelenzustandes gerne verweilt.

Erste Stufe. Annäherung Fausts an Gretchen und Liebeserklärung [2605—3216].

Zweite Stufe. Fausts Bedenken und Versuch, sich von Gretchen loszureiſsen; Zurückführung durch Mephistopheles (3217—3250 [3251—3373]).

Dritte Stufe. Fausts gesetzlose Verbindung mit Gretchen. Folgen bis zum Schlusse der Domszene ([3374—3413] 3414—3468 [3469—3833]).

Vierte Stufe. Versuch des Mephistopheles, Faust von Gretchen loszureiſsen, die für sein Ziel keine Bedeutung mehr hat. Walpurgisnacht (3834—3911 [3912—4398]).

Fünfte Stufe. Faust kehrt zu Gretchen zurück, um sie zu retten. Gretchen reiſst sich von Faust los. Läuterung und Rettung ihrer Seele (Prosaszene und V. 4399—4612).

[1] Der Verf. gebraucht in der Schulausgabe den Ausdruck Erlebnisse anstatt der in 'Goethes Faustdichtung' angewandten und dort (S. 35—39) begründeten Bezeichnung Episode.

Für die fünfte Stufe schickt die Erläuterung (S. 64) dem hier vollständig abgedruckten Texte folgende Weisungen voraus: (Prosaszene) F.s Jammer über Gretchens Lage und Verwünschung des kalthöhnenden M., den F. wieder als Sendling des Erdgeistes fafst; dieser mufs daher nach F.s Auffassung auch die Macht haben, M. wieder in die Hundsgestalt zurückzubilden, in der er sich F. zuerst näherte; Zugeständnis des M., zur Rettung die äufseren Mittel zu bieten. — 4399—404. Das Weben der Hexenzunft am Rabenstein, dem Hochgericht, in Erwartung des neuen Opfers. — 4405—59. F. bei Gretchen im Kerker: sie erkennt ihn nicht, hält ihn für den Henker. — 4460—612. Gretchen erkennt F. Sie durchlebt ihr ganzes Schicksal in der Erinnerung noch einmal und führt es in ihrer Vorstellung bis zur Hinrichtung durch: es vollzieht sich in ihr die seelische Läuterung, indem sie in ihrem Innern das erlebt, was ihr körperlich als äufsere Sühne der Gerechtigkeit erspart bleibt. Stufen der Vergangenheit: Erste Liebesseligkeit, Tod der Mutter, des Bruders, des Kindes; Gegenwart: Zurückweisung der Rettung, um zu sühnen; Zukunft: ihr eigener Tod in der Vorstellung, als ob sie wirklich gestorben wäre und die Hölle das Recht auf ihre sündige Seele geltend machte: Erscheinen des M. Flucht zu Gott, wirklicher Tod — Rettung ihrer Seele durch Gott. Ihr ewiges Heil darf dem Experimente des Teufels, der ihr irdisches Leben mifsbraucht hat, um seinen Zweck bei F. zu erzielen, nicht zum Opfer fallen. Ihre Selbstläuterung und die Gerechtigkeit Gottes in Verbindung mit seiner Gnade haben sie gerettet.

Mit dem dritten Erlebnisse treten wir in den 'zweiten Teil' der Dichtung ein. Es beginnt mit der Vorhandlung, Fausts Läuterung durch die Elfen (4613—4727), nach Witkowski die Peripetie der Gesamthandlung. Und die sollte 'in Wahrheit' da liegen, wo Faust noch nicht einmal den zweiten Schritt auf dem Wege gethan hat, den ihn Mephistopheles durchs Leben führen will: den Schritt aus der kleinen in die grofse Welt? — Wir ehren die konservative Gesinnung, die sich in diesem Beharren kundgiebt, ziehen aber vor, unserem Führer auf dem Wege ästhetischer Betrachtung 'unentwegt' weiter zu folgen, indem wir sofort zur eigentlichen Handlung übergehen. Auch hier tritt die Erläuterung an die Stelle des Textes — die Verse 4743—50 sollen lediglich zur Lösung des Doppelrätsels dienen, mit dem Mephistopheles sich als Narren am Hofe einführt — und läfst die V. 4728—6172 spielenden Ereignisse in rascher Folge an uns vorübergehen: die Einführung am Hofe des Kaisers [—5064], die Ausführung des Geldbetrugs und das Flammengaukelspiel [—5986], und das Ergebnis [—6172]. Nur letzteres sei hier mit den eignen Worten des Verfassers angeführt. Der Kaiser ist von dem Flammengaukelspiel befriedigt: 'Ich wünschte mir dergleichen Scherze viel.' Er fühlte sich als Herrn des Feuers, aber jedes Element erkennt ihn, nach M., als seinen Herrn an. Da kommt die Nachricht der Befreiung von aller Geldnot durch das Papiergeld: der Kaiser ahnt ungeheuren Betrug, wird aber daran erinnert, dafs er als Pan die Unterschrift vollzogen hat. Bei so erfreulicher Wirkung läfst der Kaiser die Sache gelten. Er giebt aus der neuen Quelle des Reichtums verschwenderisch Ge-

schenke, die von dem wiedererstandenen Narren allein vernünftig verwendet werden

Zu den 'Scherzen', die der von Geldnot frei gewordene Kaiser sich wünscht, gehört zunächst die Herbeizauberung des Paris und der Helena. 'Das Musterbild der Männer und der Frauen In deutlichen Gestalten will er schauen' Faust, der überzeugt ist, des Mephistopheles Zaubermacht sei unbeschränkt, und er könne deshalb unbedingt auf sie rechnen, hat es versprochen, stöfst aber nun zum erstenmale auf entschiedenen Widerstand bei diesem, der, sehr wider Willen, seine partielle Impotenz auf dem Gebiete der Magie bekennen mufs. 'Mit Hexen Fexen, mit Gespenst Gespinsten' will er wohl zu Diensten stehen, aber 'Das Heidenvolk geht mich nichts an, Es haust in seiner eignen Hölle' Hier haben wir — in Wahrheit — den Umschwung. Fausts selbständiges Verlangen. Hilflosigkeit des Mephistopheles (II B)

'Doch giebts ein Mittel' hat Mephistopheles hinzugefügt, denn so rasch läfst sich der Teufel die ihm verfallene Seele nicht abgewinnen. Damit beginnt der Eintritt ins vierte Erlebnis, das in unserem 'Überblick' mit der Überschrift 'Die Ideenerscheinung' verzeichnet ist. Und es ist einer der vielen dem uneingeweihten Auge verborgenen Meisterzüge in unserer Dichtung, dafs Mephistopheles gerade hier, bei der ersten Ahnung von einer Grenze seiner Macht über Faust, den hohen Ton annimmt ('Göttinnen thronen hehr in Einsamkeit' u. s. w.), der ihm doch sonst so wenig zu Gesichte steht und der mit dem Versinken Fausts in den Worten 'Neugierig bin ich, ob er wiederkommt?' seine Korrektur nach der Seite der Wirklichkeit empfängt

Nach dieser mit dem Umschwung in einer Folge des Textes verbundenen Vorhandlung des vierten Erlebnisses folgt V. 6307—6565 die Handlung. Die Erscheinung der Ideen von Paris und Helena, die hier nur in drei kleineren Textbruchstücken, zum gröfseren Teile also in Erläuterung zur Darstellung kommt. — Der wieder aus der Tiefe aufgestiegene Faust besteht freilich die erste Probe seiner neugewonnenen Selbständigkeit noch schlecht, und Mephistopheles darf noch einmal den, den 'Helena paralysiert', einen Narren nennen, mit dem sich selbst der Teufel nicht beladen sollte. Dennoch tritt mit Fausts Gang zu den Müttern die grofse Wendung zur Erweckung und Heranziehung seiner Selbstthätigkeit ein, und Mephistopheles, der nach seinen Erfolgen in Bethätigung der Magie lieber sein zweites Mittel, die Verlockung Fausts zu sinnlichem Genufs, in der grofsen Welt angewendet hätte, tritt von hier an mehr und mehr in die Rolle des Helfers und Handlangers, des 'armen Teufels', bis er zuletzt erfahren mufs, dafs ihm die Seele, die er sich verpfändet, 'pfiffig weggepascht' worden sei, und in die bittere Selbstanklage ausbricht. 'Ich habe schimpflich mifsgehandelt, Ein grofser Aufwand, schmählich! ist verthan.'

Schon in der Vorhandlung des vierten Erlebnisses hat der Verfasser der 'Erläuterung' Platos Ideenlehre als die Grundlage bezeichnet, auf der Winckelmann und Lessing ihre Lehre vom wahrhaft Schönen aufgebaut haben, auf der wiederum Goethes Kunstanschauung beruht. Der Abschnitt über das fünfte Erlebnis (S. 84—141) weist die reale Verbindung von Ideal und Leben, auf

die fortan Fausts unablässiges Bemühen gerichtet ist, an dem untrennbaren Zusammenhang, in dem Laboratorium und klassische Walpurgisnacht mit dem Helenadrama stehen, auf das überzeugendste nach. Und der Berichterstatter der 'Jahresberichte' hätte sich doch die betreffenden Abschnitte von 'Goethes Faustdichtung' genauer ansehen sollen, ehe er 'die Mittel, mit denen die beiden Walpurgisnächte (hier also die klassische) in die eigentliche Handlung von V. eingegliedert wurden', nicht billigen zu können erklärte. Die Behauptung vollends, daſs 'die angenommene' ('in Wahrheit' aber nicht angenommene) 'Identität von Homunkulus und Helena' willkürlich konstruiert sei, ist eine so ungeheuerliche, daſs ihr nur eine andere zur Seite gestellt werden kann, in der ein Rezensent jenes Buches in der Münchener Allgemeinen Zeitung (Beilage Nr. 16, 1894) die Frage aufwirft, ob uns nicht der Weimarische Olympier mit dem Homunkulus überhaupt zum besten gehabt, das lächerliche Menschlein nur ein Spaſs und vielleicht nicht einmal ein gelungener Spaſs sei! — Andere, vorurteilsfreie Beurteiler dagegen[1]) haben gerade den Nachweis jenes innigen Zusammenhanges als das Hauptverdienst des Valentinschen Buches hervorgehoben, das allerdings schon durch den Vortrag, den der Verfasser bei der Hauptversammlung der Goethe-Gesellschaft im Jahre 1891 über 'die klassische Walpurgisnacht' gehalten, in seinen Hauptzügen vorbereitet war. — Ich verzichte darauf, die Verhandlung, die mit ehrlichem Eifer studiert sein will, durch Herausbebung einzelner Stellen aus dem etwas über 21 Seiten umfassenden Abschnitte skizzieren zu wollen, werde aber am Schlusse der Betrachtung des Helenadramas Gelegenheit nehmen, aus der 'stufenweisen Rückbildung der körperlichen Erscheinung des Geistigen in das körperlose rein Geistige' den umgekehrten Weg der allmählichen Bildung jener körperlichen Existenzen an der Hand des Verfassers zu überblicken. Was ich dagegen an dieser Stelle auszusprechen mich nicht enthalten kann, das ist der Wunsch und die Hoffnung, daſs in nicht allzuferner Frist die studierende deutsche Jugend befähigt sein möge, die einseitig als Fachphilologen oder Fachphilosophen urteilenden Universitätsprofessoren an eine vorsichtigere Behandlung von Litteraturerzeugnissen zu gemahnen, die in ernster Sammlung und mit vollgültigem, wenn auch nicht in ihrem Sinne arbeitendem, wissenschaftlichem Rüstzeug an die gröſste Dichtung des gröſsten deutschen Dichters herantreten.

Gehen wir nach dieser kurzen Abschweifung zum Helenadrama über, zu dem uns Homunkulus und klassische Walpurgisnacht den Weg bereitet haben, so begegnet uns auch hier wieder (S. 108—141) eine reiche Auswahl von Textstellen, die durch die Erläuterung in übersichtlicher Folge umrahmt werden. Wie bei der Gretchentragödie, so werde ich auch hier durch einige Ausschnitte aus der Erläuterung, zumeist mit des Verfassers eigenen Worten, den Gang der Handlung darzustellen versuchen.

Das Helenadrama zeigt auch in seiner äuſseren Gestaltung antiken

[1] Ich verweise hier nur auf die Berichte des Freien Deutschen Hochstiftes Bd. VII 440 ff. Bd. X 211 ff. u. ö.

Charakter Es beginnt nicht nur, wie die antike Tragodie, mit einem Prolog es zieht auch den antiken Chor, hier durch gefangene Trojanerinnen gebildet, heran und kleidet sich ins antike Versmaß, den jambischen Trimeter und den trochäischen Tetrameter für das Gespräch sowie jambisch anapästische Rhythmen für den Chor In dieser Verwendung gewinnt der Dichter ein wirkungsvolles Mittel, im Verlaufe der Handlung die antike durch Helena und die moderne durch Faust vertretene Welt schon durch die Form der Sprache zu charak terisieren und den Übergang der einen zur anderen auch auf diesem Gebiete darzustellen

Nach dem **Prolog** (8488—8609 [8610—37]), in dem **Helena**, d h die durch Vereinigung der von Homunkulus ins Meer ausgestrahlten Lebenskraft mit dem von Faust aus dem Reiche der Persephone heraufbeschworenen Schattenbilde der historischen H zu einem neuen, künstlichen Dasein er standene Helena, die Lage vor dem Palaste des Menelas zu Sparta schildert, wobei der Chor stets aufs neue der Helena 'allbezwingende Schönheit' preist, verläuft die Handlung in 5 Stufen, hier gleichfalls Handlungen genannt

Erste Handlung. Beginn der Handlung durch Eintreten des Gegen satzes, der höchsten Häßlichkeit (Mephistopheles Phorkyas) Flucht der Helena ([8638—46] 8647—96 [8697—8753] 8754—9077 [9078—9126])

Zweite Handlung Innerer Hof einer mittelalterlichen Burg Ver bindung von Faust und Helena ([9127—81] 9182—9380 [9381—9418]).

Dritte Handlung Angriff des Menelas Zurückweisung Vereinigung der Helena mit Faust (9419—9481 [9482—9505 Übergang von F und H nach Arkadien 9506—73])

Vierte Handlung Felsenhöhlen und geschlossene Lauben Schattiger Hain Die Mädchen schlafen Euphorion (9574—9938)

Fünfte Handlung Trennung der Helena von Faust. Auflösung der künstlichen Existenzen Heimkehr Fausts und des Mephistopheles (9939 —10038)

Aus den hierauf folgenden Einzelausführungen der fünften Handlung möge noch die zu den Versen 9962—10038 hier Platz finden Die Begleiterinnen der Helena lösen sich in die Bestandteile auf Die Chorführerin Panthalis, eine etwas edlere Natur als die übrigen Mädchen, hält es für selbstverständ lich, daß alle der Königin in den Hades folgen, um ihr dort weiter zu dienen Die übrigen Mädchen, die das Leben und seine Lust geschmeckt haben, wollen nicht mehr dahin zurück, wo nur die Königinnen geachtet werden So scheidet sich Panthalis von ihnen die Treue, die sie an die Königin fesselt, läßt sie die Bewahrung der Persönlichkeit ohne belebten Stoff, die Existenz als Schattenbild, vorziehen — die anderen gehören den Elementen an wenn die Lebenskraft mit dem Stoffe vereinigt bleiben soll, so geht jedes der in dem belebten stofflichen Bestandteile bisher vereinigten vier Elemente zu seiner Sphäre zurück So wohnen die belebten einzelnen Elemente in der Gestaltung weiter fort, die die Natur ihnen im natürlichen Verlaufe der ewigen Um gestaltung der Stoffe giebt, in den sie jetzt eintreten mit dieser Um und

Neugestaltung geht die menschliche Persönlichkeit verloren. Dramatisch vollzieht sich das so, daſs je ein vierter Teil des Chores sich je einem Elemente zuwendet. Der erste Teil steigt mit den Ästen und Zweigen in die Luft hinauf, der zweite Teil schmiegt sich in das Felsgestein der Erde, der dritte eilt im Wasser der Bäche dahin, der vierte endlich will im Elemente des Feuers in der Rebe weiter wirken: er begeistert die Winzer, denen sich Dionysos mit den Faunen und den Fauninnen zu wildfeurigem Feste gesellt. — Und aus der Schluſsbetrachtung über das Helenadrama nach einem Rückblick auf die mit der Auflösung des Homunkulus zu den vier Elementen hinzugetretene Lebenskraft und ihre Wandlungen. Damit hat die künstlich geschaffene Welt ihr Ende gefunden, in der Fausts Sehnsucht nach der Gewinnung des höchsten Ideals der Schönheit ihre Erfüllung durch die Wiederbelebung der Vergangenheit erlangt hatte; allein der Besitz des ästhetischen Ideals, die ästhetische Vollkommenheit selbst, hat nicht die beseligende Kraft, einen Augenblick solchen höchsten Glückes zu schaffen, dem ewige Dauer zu wünschen wäre: damit fehlt ihm aber die erlösende Kraft für die Ewigkeit. Somit ist auch dieses Erlebnis ohne den erwünschten Erfolg geblieben, und es läge nun in der Hand des M., F. zu einem neuen, für ihn günstigeren Erlebnisse zu führen. Allein F. läſst nun die ihm zugefallene Führung nicht mehr aus der Hand, und M. muſs sich seinem Willen fügen.

Das besondere Verdienst, das dem Herausgeber unserer 'Erläuterung' in der Lösung der Faustfrage zukommt, hat mich bestimmt, auf das vierte und fünfte Erlebnis etwas ausführlicher einzugehen. Um so rascher muſs ich nun das sechste Erlebnis erledigen, in dem uns Faust in seinem Ringen nach dem ethischen Ideal vorgeführt wird: der Schaffung einer neuen Welt. Das 'jugenderste, längstentbehrte, höchste Gut', Aurorens (Gretchens) Liebe, zieht das Beste seines Innern mit sich fort. Es treibt ihn auf die neue Bahn, die er sich, während er von der Wolke getragen wurde, selbst ausgewählt hat (Übergang: 10039—66). Die Vorhandlung zeigt uns F. in Verfolgung seines eigenen Planes, zu dem M. nur den äuſseren Weg der Ausführung zu finden hat ([10067—10176] 10177—10233 [10234—10342]). Die Handlung ist die Schaffung des Neulandes, dessen Besitz ihm durch die Gewaltthat des M. gründlich verleidet wird (11043—11142 [11143—11218] 11219—11377). Damit ist auch das letzte mögliche Erlebnis ohne den ersehnten Erfolg vorübergegangen; durch F.s eigne Entscheidung war es begonnen worden, der ersehnte Augenblick, ein neugeschaffenes Volkerglück mit einem Blick zu übersehen, ist nun durch die Schuld des M. vereitelt. Gerade sein Eingreifen in das Wohl der beiden Alten, das für F. die ersehnte Befriedigung schaffen sollte, hat durch seinen frevelhaften Charakter das letzte Band zerrissen, das F. an ihn fesselte: für diesen bleibt jetzt nur der eine Weg übrig, frei von Magie wieder ganz Mensch, ganz er selbst zu werden. Damit beginnt die ausleitende Handlung.

V. Valentin hat dem 'Überblick' auf S. 13 ein 'Schema' gegenübergestellt, in dem der doppelt gesetzte Name 'Erde' durch die Buchstaben und Ziffern

des 'Überblicks' umrahmt und durch die Namen 'Himmel' und 'Hölle' über und unterschrieben wird Ein Verfechter der 'Paralipomena' oder ein Kämpe für die aus der Zweidichtungstheorie zu rettende 'Idee' mag wohl in diesem Bildchen ein Stück 'Sinnhuberei' erblicken und sich, durch den Vorgang eines großen Ästhetikers ermutigt, darüber lustig machen Für mich ist es ein Steinmetzzeichen, das ein dankbarer Schüler des großen Meisters über die Eingangspforte des gewaltigen Domes eingemeißelt hat, um den im Streit über das äußere und innere Fachwerk abhanden gekommenen Grundriß des Baues in seiner Weise zu versinnbildlichen. 'Vom Himmel durch die Welt zur Hölle' und wiederum von dieser zurück durch die Welt (Erde) zurück zum Himmel' Und jeder aufmerksame und vorurteilsfreie Leser des Buches 'Goethes Faustdichtung' oder unserer Schulausgabe oder beider zusammen wird darin die kürzeste Formel zum Verständnisse der Einheitlichkeit der Gesamtdichtung erkennen — Für unsere Betrachtung bleiben noch die zwei letzten Stationen dieses Weges zu überblicken, die ausleitende Handlung auf Erden und im Himmel.

Wie in der einleitenden Handlung, so ist auch hier in die Erläuterung der Handlung auf Erden der größere Teil, in die im Himmel der ganze Text aufgenommen worden Und wenn es mir bei Betrachtung der Erläuterung der sechs Erlebnisse darauf ankam, die Auswahl der Textstellen als eine sachgemäße nachzuweisen, so möchte ich hier einige Worte über die Nichtaufnahme der Verse 11511—11538 und 11644—11800 sagen Erstere hat V gewiß nur mit Rücksicht auf Raumersparnis ausgeschieden Die Stelle vom Höllenrachen schließt sich im Anfang ihrem Charakter nach daran an, würde also ebensowenig zu beanstanden sein Anders verhält es sich mit der gleich darauf folgenden 'Glorie von oben' in Verbindung mit dieser Stelle Und wenn auch nicht zu leugnen ist, daß unsere klassisch gebildeten Schüler eben als solche von dem schwersten Laster des klassischen Altertums bereits Kenntnis erhalten haben, so sind doch die 'Wetterknaben', die dem Mephistopheles gar zu lieblich vorkommen, von denen er deshalb ein Anschauen 'wie wenn Verliebte blicken' erwartet, ein Ingrediens, das der Herausgeber ausscheiden durfte, ohne sich den Vorwurf der Prüderie zuzuziehen Und die gleich danach aufgenommene Stelle von dem Liebespuk, der sich auf die Haut wirft, wird keineswegs als Grund für die Aufnahme auch jener Stelle angeführt werden dürfen, zumal die gleich darauf folgende Selbstanklage des M die ernste Stimmung vollständig wiederherzustellen geeignet ist.

Die ausleitende Handlung im Himmel ist der am ausführlichsten behandelte Teil der Dichtung acht Abschnitte, deren jeder durch eine eingehende Erläuterung vorbereitet wird Ich will nicht mit dem Herausgeber darüber rechten, ob er nicht vielleicht hier hätte kürzen dürfen, vielmehr meine zustimmende Ansicht durch das Herausheben zweier Stellen aus dem letzten Abschnitte zu erkennen geben Die erste lautet In der That hat er (der von den Engeln emporgetragene Faust) sich der heiligen Schar der Geister schon angeglichen jedem Erdenbande der alten Hülle entrafft er sich, und erste

Jugendkraft tritt an ihm hervor Aber der neue Tag blendet ihn so will ihn die sonst Gretchen genannte Selige jetzt belehren Da wirkt nun die Seelenschönheit ihres Wesens mit herrlichster Macht wie einst in der Zeit hingebendster irdischer Liebe sie doch für das ewige Heil des Geliebten sorgenvoll bedacht war, wie sie dann, sterbend und von den Engeln zu Gott gerettet, mit den letzten irdischen Worten den Geliebten zu sich herüberrief, wie sie ihm endlich in der sich umgestaltenden Wolke das höchste Ziel zeigte, so bittet sie auch jetzt wieder für sein ewiges Heil Maria heifst ihr, sich zu höheren Sphären zu erheben sobald er sie wieder erkennt, führt ihn die Kraft der sie erfüllenden Seelenschönheit dazu, ihr zu folgen — die ihn einst erfüllende irdische Liebe hat sich zur himmlischen Liebe geläutert sie wirkt auch jetzt noch weiter fort, aber mit erlösender Kraft — Und der Schlufs der gesamten 'Erläuterung': Damit ist der Plan Gottes, der den ihm früher nur verworren dienenden Faust in die Klarheit führen wollte und der, um ihn auf den rechten Weg zu bringen, sich des Teufels bediente, seinem Willen und seiner deutlich ausgesprochenen Absicht gemäfs, in Erfüllung gegangen Damit ist aber auch die von Anfang bis zu Ende in geschlossenster Einheitlichkeit geführte Handlung zu ihrem vorbedachten Ende gelangt, und der Dichter darf, im Bewufstsein dieses das Ganze zur Einheit abrundenden Abschlusses, sein Werk mit dem Worte krönen Finis

Und so könnte auch diese Besprechung hiermit zu Ende sein, wenn nicht noch einige Punkte zu berühren wären, die ich, um die Betrachtung über den Gang der Handlung nicht zu unterbrechen, bis hierher verschoben habe So vor allem die Wort- und Sacherklärungen im einzelnen Dafs hierin nicht zu viel geschähe, liefs sich von dem Herausgeber der 'Deutschen Schulausgaben', zumal nach Veröffentlichung des im Eingang erwähnten Aufsatzes, erwarten Als Namen und Ausdrücke, die in dem Zusammenhang der Erläuterung ihre Erklärung finden, verzeichne ich 'Makrokosmus' (S 21), 'schellenlauter Thor' (S 22), 'Incubus', das 'Zeichen' und das 'dreimal glühende Licht', 'Drudenfufs' und 'Pentagramma' (S 37), 'Mammon' (S 61), 'Lilith' und 'Proktophantasmist' (S 62), 'Zoilo-Thersites' und 'Knabe Wagenlenker' (S 75), 'Erichtho' (S 89/90), 'Empuse' (S 98), die 'Phorkyaden' (S 99), die 'Telchinen', 'Psyllen' und 'Marsen' (S 102/3), 'Byron' (Euphorion, S 128/9), die 'Lemuren' (S 155), den 'Puppenstand' (S 165), — wobei leicht zu bemerken sein wird, dafs, namentlich auf dem Gebiete der klassischen Walpurgisnacht, einen anderen Erklärer gar manchmal die Interpretationsmanie ergriffen hätte Dafs bei dem Streben nach möglichster Kürze des Ausdrucks solche Erklärungen hier und da etwas zu wünschen übrig lassen, beweist die Apposition zu 'Nostradamus' (S 21), die Deutung des Schnürchens am Halse des Idols (S 62), die ungenügende Andeutung des zu ergänzenden Subjekts zu V 7040 (S 90), wie denn auch in überschriftsmäfsigen Konstruktionen ab und zu eine klarere Fassung vermifst wird, wie S 27 nach den Verszahlen 606—736 oder in dem von S 84 zu S 85 überführenden Satze. Doch das alles sind, wie auch die wenigen Druckversehen bei der Verszählung (S 52 zu lesen 2336; S 78 6303, S 82/3 6501/2,

S. 92: 7070; S. 120/1: 9418; S. 144: 11042; S. 158/9: 11643/44, nur Kleinigkeiten, die bei der Masse des zu bewältigenden Stoffes sich leicht entschuldigen lassen, vor allem aber gegen den unbestreitbar hohen Wert des Buches durchaus nicht in die Wagschale fallen. — Und wenn endlich ein 'freundlicher Leser' die Frage aufwerfen sollte, ob denn überhaupt über ein Bändchen Schulausgabe so viele Worte zu machen seien, so erlaubt sich der Berichterstatter im voraus auf diese Frage zu antworten: Es handelt sich um Goethes Faust!

HILFSMITTEL FÜR DEN UNTERRICHT IN DER ALTEN GESCHICHTE

Von Theodor Sorgenfrey.

Die Schwierigkeiten, welche dem Unterrichte in der alten Geschichte auf der Oberstufe durch die Beschränkung der preußischen Lehrpläne erwachsen, hat man von verschiedenen Seiten auf verschiedene Weise zu beseitigen gesucht. Natürlich muß gekürzt werden, aber wo und wie, ist die Frage. Es wuchs die Schwierigkeit durch die Bestimmung, daß die alte Geschichte in einem Jahre abgeschlossen sein muß und in Prima nicht wiederholt werden darf. Brettschneider[1]) denkt dadurch Zeit zu gewinnen, daß die orientalische Geschichte nur bei ungewöhnlicher Länge des Schuljahres oder einer recht tüchtigen Schülergeneration behandelt wird; ein Ausweg, gegen den geltend zu machen ist, daß, wenn die Geschichte des Orients nötig ist, auch jeder Schüler ein Anrecht auf ihre schulmäßige Behandlung hat. Am wenigsten können äußere Verhältnisse irgend welchen Einfluß ausüben. Abzukürzen ist die geschichtliche Entwickelung vor Solon, aber nimmermehr kann die griechische Religion entbehrt werden, da sich der Geist des griechischen Volkes hierin hell wiederspiegelt und es leider viele Obersekundaner giebt, in deren Hand ein Buch wie etwa Petiscus, Der Olymp oder noch besser Seemanns Mythologie oder Schwab oder Stoll oder ein anderes derartiges Buch (Brettschn. S. 61) sich nicht befindet. Die mykenische Kultur kann in Obersekunda füglich auch nicht ganz mit Stillschweigen übergangen werden, denn Schliemanns Entdeckungen sind in aller Munde und es ist vielleicht nicht ohne Wert, den Schüler bei aller Anerkennung des Strebens eines Mannes wie Schliemann darauf hinzuweisen, daß Agamemnons Palast so wenig rekonstruiert werden kann wie Troja. Für die römische Geschichte ist Br. ohne weiteres darin beizutreten, daß die Verfassungsgeschichte nicht allzu kurz behandelt werden darf. Während die äußere Geschichte vor dem tarentinischen Krieg ganz summarisch abgethan werden kann, ohne daß dem, was folgt, der Unterbau fehlt, ist die innere Geschichte zum Verständnisse unbedingt nötig. Als Br. schrieb, konnte er nicht hoffen, daß sobald mit der Beschränkung der römischen Geschichte auf die Zeiten der Republik für Obersekunda eine wesentliche Erleichterung

[1]) Brettschneider, Zum Unterrichte in der Geschichte, vorzugsweise in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ein Nachwort zu meinem Hilfsbuch. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. 1895. 8. 84 S.

der Lehraufgabe herbeigeführt werden würde, nur dafs leider nun der Unterprima eine recht schwierige Aufgabe zugefallen ist. Alle Darlegungen Br's beziehen sich allein auf die preufsischen Anstalten und die, welche sich den dort geltenden Planen unterstellen. Von diesem Standpunkte sind auch die folgenden Lehrbücher, beziehungsweise Hilfsmittel, verfafst und besprochen.

In der Überzeugung, dafs für die Schule nur die grofsen Staatenbildungen der Haupteinteilung des geschichtlichen Lehrstoffes zu Grunde gelegt werden können, also in beabsichtigtem Gegensatze zu denen, die den kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt betonen, hat Wessel[1]) sein Lehrbuch abgefafst. W. geht davon aus, dafs 'das Altertum, da es den Menschen nur von der politischen (bürgerlichen), nicht von der religiösen (allgemein menschlichen) Seite ansieht, zu dem scharfen Gegensatz der Stände und der Nationen kommt, wie der politische Gedanke hier in dem Inneren der Staaten zu der Herrschaft einer kleinen Anzahl von Bürgern, und nach aufsen zu der Herrschaft einzelner Völker, also zur Eroberung und schliefslich zu der Errichtung eines Weltreichs treibt.' Nach diesem Gesichtspunkte bietet W. zunächst die Geschichte des Orients, die nach seiner Überzeugung nicht, wie die preufsischen Lehrpläne bestimmen, als Episode der griechischen Geschichte eingefügt werden darf, sondern vorausgehen mufs, denn für den Orient bildet die allgemeine Kultur den Hauptgegenstand des Unterrichts, auf der orientalischen Kunst baut sich die griechische auf, bis in den Orient reichen die Wurzeln unserer Kultur. So bringt W. eine kurze Übersicht über die orientalischen Völker, die wichtigsten Kulturmomente aus der Geschichte der Ägypter bis auf Kambyses, der Altbabylonier, der Semiten, die in dem assyrischen Weltreiche sich vereinigen und deren Erben die Perser sind, der arischen Hauptvölker in Vorderasien, deren politischen Höhepunkt das persische Weltreich bezeichnet. Diese in scharfen Umrissen gezeichnete Entwickelungsgeschichte der orientalischen Völker ist nach W. die erste Periode des Altertums, die zweite bildet die Geschichte der Griechen, die dritte die der Römer. Die Art und Weise, wie W. den Lehrstoff gruppiert, läfst sich wohl billigen, denn die Entwickelung ist durchaus natürlich; was geboten wird, ist mit sicherem Blicke ausgewählt, aber für Obersekunda ist doch die Geschichte des Altertums die der Griechen und Römer, und deshalb tritt der Orient eben da in den Gesichtskreis des Schülers, wo Occident und Orient zum erstenmal nachweisbar zusammentreffen. In der zweiten Periode — der Geschichte der Griechen — wendet W. mit Recht zunächst besondere Aufmerksamkeit den religiösen Vorstellungen zu — die Illustrationen bietet W. in seiner empfehlenswerten Abhandlung zum Programm des K. Gymnasiums zu Küstrin 1894 — und mit Nachdruck wird hier der Obersekundaner auf die wichtigsten plastischen Darstellungen der Götter verwiesen. Auch bei der Besprechung der kleinasiatischen Kolonien wird die geistige Bedeutung

[1]) Prof. Dr. P. Wessel, Lehrbuch der Geschichte für die Obersekunda höherer Lehranstalten. Das Altertum. Anhang: Ausgeführte Zeittafeln. Gotha, Fr. A. Perthes. 1896. gr. 8. VIII u. 118 u. XVIII S.

dieser Gemeinwesen besonders hervorgehoben Die Darstellung des spartanischen Staates betont die Messenischen Kriege zu sehr und scheint sie als historisch darbieten zu wollen, während die älteste Geschichte Attikas sehr knapp zusammengefaſst und das Sagenhafte hier ausdrücklich hervorgehoben wird — die, welche die griechische Geschichte bis auf Solon in fünf Stunden (vergl Jäger, das humane Gymnasium S 52) erledigt wissen wollen, werden mit W sehr zufrieden sein Auch im weiteren wird möglichste Kürze nicht ohne Erfolg erstrebt, reichlich bemessene Anmerkungen ergänzen den Text und fördern das Verständnis durch belehrende Hinweisungen und Folgerungen Die griechische Geschichte schlieſst mit der Auflösung des Alexandrinischen Weltreiches, aber W unterläſst nicht, die Bedeutung Griechenlands in einem besonderen Abschnitte nachzuweisen, dem er die Überschrift giebt 'Die letzten Schöpfungen der griechischen Kultur' Hier wird gezeigt, was der griechische Geist seit der Mitte des dritten Jahrhunderts geleistet hat in der Litteratur und in der plastischen Kunst Mit vollem Rechte wird hier der Pergamenischen Kunst und der Sammlungen im Berliner Museum ausführlich gedacht Die Bedeutung der Griechen als des Kulturvolkes, auf dessen Geisteswerken unsere Kultur sich aufbaut, tritt uns überall klar und deutlich entgegen Eine ganz andere Entwickelung stellt die dritte Periode — die Geschichte der Römer — in den Vordergrund. In der Königszeit wird auf die ältesten Zustände das Gewicht gelegt, nur ganz beiläufig werden die Namen der Könige angedeutet; die Zeit bis zu den punischen Kriegen bietet eine Entwickelungsgeschichte des Beamtentums Roms, betont aber im Gegensatze zu vielen neueren Hilfsbüchern die Gesetzgebung und verschmäht auch nicht, den Inhalt der wesentlichsten Gesetze im Urtexte anzuführen Die Kriege der Heldenzeit Roms sind mit Fug und Recht nur in gedrängter Übersicht gegeben, auf dem Gymnasium gehört die Geschichte der Samniterkriege in die Liviuslektüre der Untersekunda, wo sie leider nach Ausweis der Jahresberichte noch nicht allenthalben berücksichtigt wird, wie überhaupt von mancher Seite die Mahnung des ehrwürdigen Nägelsbach (Gymnastalpädagogik S 122) als überwundener Standpunkt angesehen zu werden scheint. Ausführlicher werden die Kämpfe besprochen, mit denen die Weltherrschaft begründet wurde Eingehend wird sodann die Schwäche der Republik, die sie immer mehr der Einzelherrschaft entgegenführt, und der Übergang zum Kaisertum behandelt, den Abschluſs bildet die Geschichte des Kaisertums bis zum Untergange des weströmischen Reiches mit einem Ausblick auf Ostrom Auch hier tritt das, was für die Nachkommen von bleibendem Werte ist, überall deutlich hervor Bei aller Kürze bietet die Darstellung W's ein anschauliches Bild Eine besondere Eigentümlichkeit des Buches bilden Zeittafeln, die in engstem Anschlusse an das Lehrbuch den Stoff kurz zusammenfassen Zugegeben werden muſs, daſs die Wiederholung durch Tabellen wesentlich erleichtert wird, zumal wenn, wie bei W, Übereinstimmung mit dem Lehrbuche erstrebt ist. Die Form des Satzes läſst diese Übereinstimmung besonders hervortreten Anzuerkennen ist auch das Streben, diese Zeittafeln nicht, wie vielfach geschieht, auf die Kriege und Schlachten zu beschränken, sondern sie

so zu gestalten, daſs sie überall auch auf die Kulturmomente hinweisen. Die Schwierigkeit, welche 'die Schreibung der griechischen Namen' verursacht, ist nicht ganz gehoben, aber neue Schwierigkeiten scheint die von W. angedeutete Betonung der Eigennamen zu bringen. Ist wirklich Demosthenēs (S. 37) zu betonen oder ist nicht die deutsche Betonung die angemessene? Die Darstellung ist bei aller Einfachheit recht lesbar, die Überschriften über den einzelnen Abschnitten sind scharf gefaſst und ermöglichen eine leichte Übersicht, sie werden jedenfalls die Wiederholung wesentlich erleichtern. Nicht zuletzt empfiehlt sich W.'s Arbeit durch die unbedingte Durchführung des Gedankens, daſs die Lehrbücher für Obersekunda und Prima eine organische Einheit bilden, zu denen für die Mittelklassen aber in engste Beziehung zu setzen sind. Je enger diese Beziehung des Unterrichtes sich gestaltet, desto leichter wird es sein, auf der Oberstufe in die Tiefe zu gehen. Daſs diese Beziehungen in Wirklichkeit nicht eben eng sind, wird von mehr als einer Seite betont, aber es sollte doch berücksichtigt werden, wie in Tertia oft genug auſserhalb der Geschichtsstunde gelegentlich geboten ist, auf die Thatsachen des Altertums zu verweisen. Mit besonderer Schärfe tritt solchen Hoffnungen Martens[1]) entgegen. M. hat, um den Anforderungen der preuſsischen Lehrpläne gerecht zu werden, an Stelle seines ausführlichen Lehrbuches für die alte Geschichte, wie es dem Unterrichte in zwei Jahreskursen zu Grunde gelegt werden soll und kann, eine neue Bearbeitung geboten, die auf die ältere Arbeit sich stützt, aber kein bloſser Auszug ist. Keinerlei Hilfe erwartet M. davon, daſs in Obersekunda auf den in Quarta gelernten Thatsachen weitergebaut wird und gewissermaſsen die Oberstufe die Ergänzung der mittleren bietet, er meint, daſs der auf ein Jahr beschränkte Unterricht in der alten Geschichte ein vollständig neuer Organismus sein muſs. Es gilt, Beschränkung des Gedächtnisstoffes und Weckung geschichtlichen Verständnisses durch steten Hinweis auf den inneren Zusammenhang zu vereinigen. Den einleitenden Abschnitt — der darüber aufklären soll, was Geschichte ist, welches ihre Quellen sind, wie sich die Urgeschichte der Menschheit gestaltet hat, welches der Umfang und die Einteilung der Geschichte ist, sowie welche Zeitrechnungen es gegeben hat und giebt — will M. nach Oberprima gewiesen wissen, aber warum steht diese Einleitung nicht als Abschluſs am Ende des dritten Teiles? Vieles, was z. B. über die Zeitrechnung gesagt ist, muſs freilich auch schon in der Obersekunda zur Sprache kommen. Oder soll der Obersekundaner nichts von der Olympiadenrechnung, von der römischen Zeitrechnung und von Cäsars Kalenderverbesserung erfahren? Die Ausführung von M. selbst gestaltet sich so, daſs die griechische Geschichte zunächst von ihren Anfängen bis auf die hellenistische Zeit geführt wird. Die Art und Weise, wie hier M. durch Kürzung seines 1892 erschienenen Lehrbuches den Stoff vereinfacht, kann nicht durchweg gebilligt werden. In dem vorliegenden gekürzten Lehrbuche

[1]) Dr. W. Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil. Geschichte des Altertums. Mit 5 Karten. (Bearbeitet für Anstalten mit einjährigem Kurs.) Hannover, Manz und Lange. 1896. 8. IV u. 200 S.

fehlt die Berücksichtigung der orientalischen Völker vor ihrem Zusammentreffen mit den Griechen völlig, und doch bleiben so viele Verhältnisse unaufgeklärt Gehört denn zur Vorgeschichte der Perserkriege nicht auch die Unterwerfung der kleinasiatischen Griechen durch Kyros? Trotz der bestimmten Versicherung im Vorworte des neuen Buches erscheint das Lehrbuch von 1896 an vielen Stellen als Auszug des größeren. Von den Anfängen der Kunst und des Geisteslebens vernehmen wir nichts, aus den 52 Paragraphen, die in dem größeren Buche den Orientalen und Griechen gewidmet sind, haben sich in dem kleineren 34 auswählen lassen, aus den 30 für die römische Geschichte sind deren 28 geworden Für das Verfahren des Verfassers ist z. B § 44 Karthago recht lehrreich. Dieser Paragraph zerfällt in dem größeren Lehrbuche in drei Abschnitte äußere Geschichte Karthagos bis zum Zusammenstoß mit Rom, die Verfassung Karthagos, frühere Beziehungen zwischen Rom und Karthago — in dem verkürzten Buche wird der dritte Teil einfach weggelassen, von den Berührungen beider Staaten zu Handelszwecken wird nichts mitgeteilt und doch ist diese Seite älterer römischer Geschichte nicht die unbedeutendste Aber auch in anderer Beziehung erscheint M's Verfahren bedenklich Es ist nicht recht verständlich, warum zugleich mit dem lykurgischen Staatswesen noch immer auch die Ephoren behandelt werden — sind sie etwa nicht an anderer Stelle unterzubringen? Ebensowenig, warum die griechische Geschichte in besonderer Darstellung bis 146 geführt werden soll Die Übersicht über die politischen Ereignisse der hellenistischen Zeit, § 34, konnte ebenso entbehrt werden, wie später die Übersicht über die Geschichte des oströmischen Reiches bis 1453 Auf Einzelheiten wie die absichtlich gewählte Form Malventum, während der Schüler bei Livius doch Maleventum liest, oder auf die Behauptung, daß die römische Regierung durch die Erhöhung der Kriegskosten am Ende des ersten punischen Krieges noch nachträglich für die Karthager die Friedensbedingungen erschwert habe (Polybius sagt I, 63 ausdrücklich das Volk nahm den Vertrag nicht an), auch auf die seltsamen Belege für den Cäsarenwahnsinn (S 176) und Ausdrücke wie 'von niederster Herkunft' (S 182) soll hier nicht eingegangen werden Doch darauf muß hingewiesen werden, daß in der Darstellung der griechischen Geschichte die geistige Entwickelung viel zu wenig beachtet ist Vergeblich sucht man Namen wie Anakreon und Sappho, vergeblich die Redner Hypereides und Lykurg, selbst Thales fehlt. Und doch muß der Schüler von diesen Griechen hören Ja auch Begriffe wie Sykophanten und Thesmotheten werden vergeblich in dem Verzeichnisse der Personennamen gesucht, in dem doch Archonten, Augurn u s. w sich finden, fallen also weg. In der römischen Geschichte scheinen Verres, Zenobia, Syphax und Prusias ebenso unentbehrlich wie Iphikrates, Parmenio, Leosthenes in der griechischen Staatengeschichte Aber ganz und gar nicht zu billigen ist die vollständige Beseitigung der orientalischen Geschichte — selbst Kyros der ältere fehlt Die Beseitigung des Orients mit seinen bedeutungsvollen Kulturbeziehungen in der von M. beliebten Weise kann nicht zugestanden werden, ohne daß in den Aufbau der geschichtlichen Entwickelung des Altertums eine Lücke ein-

tritt. Da wäre manche andere Notiz viel eher entbehrlich, z. B. dafs Constantin von Eusebius getauft worden ist (S. 185) — eine Thatsache, die für den Schüler ganz wertlos ist. Es mufs doch bei jedem für Obersekundaner bestimmten Leitfaden oder Lehrbuch wohl beachtet werden, dafs der Primaner bei der Vorbereitung auf die Lektüre hier nicht vergeblich nach Auskunft suchen darf. Vieles von dem, was als gemeinnützige Kenntnisse bezeichnet wird, fehlt, wenn auch manche zusammenfassenden Kapitel über die Zustände einzelner Perioden wertvoll sind. Hierhin möchte in erster Linie der vorzüglich gelungene § 48 zu zählen sein. Was dort über die Zustände der römischen Republik in der Zeit ihrer Blüte gesagt ist, gehört zu dem Besten, was neuere Leitfäden und Lehrbücher von dem staatlichen Leben, von Gesellschaft und Sitte, sowie von den Anfängen der Litteratur und Kunst berichten. Überhaupt scheint M. an der römischen Geschichte gröfseres Gefallen zu finden als an der griechischen; die Darstellung ist viel frischer und farbenreicher, sobald dieser Teil des Altertums erreicht ist. Eine nicht wertlose Beigabe sind 5 historische Karten, auf denen freilich die natürlichen Verhältnisse auffallend zurücktreten; wer z. B. Karte 4, die Italien darstellt, genau ansieht, dem tritt die Apenninenhalbinsel als ein völlig ebenes Land entgegen, wenn auch im Norden von Mittelitalien Apenninus eingedruckt ist. Da den weiteren Teilen des Lehrbuches aus äufseren Gründen nicht besondere Karten beigegeben werden, so konnten sie allerdings auch im ersten Teile fehlen, die Schüler müssen doch einen Geschichtsatlas beschaffen und das Lehrbuch würde billiger zu liefern sein, wenn die 5 Karten fehlten. So dürfte denn das Endurteil über M.'s Arbeit dahin zusammenzufassen sein, dafs sie in Rücksicht der Methode keinerlei erheblichen Fortschritt verzeichnet, die Auswahl des Stoffes aber wenigstens in der griechischen Geschichte nicht unbedenklich ist.

Je mehr der alten Geschichte der Raum in der Schule beschränkt wird, wo sie so lange eine unbestrittene Herrschaft ausgeübt und die Jugend mit den Kenntnissen und Anschauungen erfüllt hat, die sie befähigen sollten, die Gegenwart zu verstehen, um so eifriger gilt es dahin zu wirken, dafs die Schüler unserer oberen Klassen durch eigenes Studium ihre Kenntnisse ergänzen und vertiefen. Mit Fug und Recht ist auf die unter dem Titel 'Gymnasialbibliothek' erscheinenden Hefte hingewiesen worden, wie ja längst Jägers griechische und römische Geschichte oder der von Westermayer so trefflich neubearbeitete Roth in den Händen vieler Schüler sind, aber es gilt doch noch eindringlicher auf einzelne Seiten des Altertums die Aufmerksamkeit unserer studierenden Jugend zu lenken. In erster Linie ziehen die Personen die Jugend an, und es mufs daher mit grofser Freude begrüfst werden, dafs die grofsen Feldherren des Altertums, zunächst der Römer, eine für Schüler geeignete Sonderdarstellung gefunden haben, von der bisher drei Hefte erschienen sind. Nach einer einleitenden Darstellung des Feldherrentums im alten Rom bietet Fröhlich[1]) die

[1]) Dr. Franz Fröhlich. Lebensbilder berühmter Feldherren des Altertums zum Schul- und Privatgebrauch. I. Die Römer. 3 Hefte. Zürich, F. Schulthess. 1894/5. gr. 8. 115, 102, 67 S. Mit den Bildern von Pompejus, Caesar und Cornelius Scipio Africanus.

Lebensbilder von Pompeius, Sertorius, Cäsar, Scipio Africanus und Scipio Aemilianus Africanus Numantinus. Die einleitende Darstellung geht von dem bedeutenden Unterschiede aus, der zwischen einem Feldherrn unserer Tage und dem des Altertums, ganz besonders der römischen Republik, besteht. Mit großem Geschick legt F. seiner allgemeinen Darstellung die Einteilung Ciceros in seiner Rede vom Oberbefehle des Pompeius zu Grunde, nach welcher es vor allem vier Vorzüge sind, die ein großer Feldherr besitzen muß, und weist nach, wie sich im Verlaufe der römischen Geschichte diese Vorzüge an einzelnen Persönlichkeiten geltend gemacht haben. Was Cicero fordert, ergänzt F. durch die Forderungen Onosanders, der seinen Strategikos zwar in der Kaiserzeit verfaßt, aber vorzugsweise auf die Erfahrungen der römischen Feldherren der Republik begründet hat. Die Ausführungen des ersten und zweiten Heftes ergänzen sich naturgemäß in den Lebensbildern eines Pompeius, Sertorius und Cäsar. Auf Einzelheiten einzugehen ist hier nicht der Ort, es gilt festzustellen, inwiefern diese Biographien dem Schulunterrichte dienen. F. verbindet mit großer Sorgfalt geschickte und farbenreiche Darstellung, die den Leser fesselt, aber von modernisierenden Schlagwörtern sich fernhält, wenn sie auch unsere Verhältnisse zum Verständnis heranzieht. Die wörtlichen Mitteilungen aus den Quellen machen die Darstellung anschaulich und lebendig. Ohne den Fehlern der großen Römer sich zu verschließen, hat F. mit liebevollem Verständnisse der Eigenart seiner Helden gerecht zu werden gewußt. Natürlich ist ja, daß die leuchtenden Vorzüge dieser großen Römer den Verfasser zu fesseln vermögen, aber es tritt uns doch vor allem das Streben entgegen, den Leser für römisches Heldentum zu begeistern. Vielleicht zu günstig ist das Schlußurteil über Pompeius, von dessen staatsmännischer Begabung F. wohl eine allzu hohe Meinung hat. Aus dem Zeugnisse Ciceros, daß der aristokratischen Natur des Pompeius nicht die Caesarische Monarchie, sondern die Sullanische Diktatur als Ideal vorschwebte, läßt sich noch nicht erweisen, daß Pompeius mit leichter Mühe Alleinherrscher werden konnte, Mommsens allzuscharfes Urteil über den 'Wachtmeister' Pompeius soll übertrieben sein — aber daraus folgt noch nicht, daß Pompeius ein Mann von so reicher Begabung war, wie ihn F. darstellt. Auch der so besonnene Ihne erblickt in Pompeius doch nur die Mittelmäßigkeit. Dagegen wird das günstige Urteil über Sertorius, Caesar und den älteren Scipio allgemeine Zustimmung finden. Die Biographie Caesars insbesondere ist ein in voller Hingabe an den großen Mann gezeichnetes Charakterbild; diese Schilderung sollte dem Sekundaner zu fleißigem Studium in die Hand gegeben werden, der in Tertia sich zwei Jahre mit dem gallischen Kriege beschäftigt hat. In Caesar tritt uns ein wahrhaft genialer Mann entgegen, bei ihm trifft zu, was F. am Ende sagt, daß Caesars Größe in der nur wenigen Auserwählten verliehenen Vereinigung aller menschlichen Fähigkeiten in ihrer höchsten Vollendung liegt. Hier und da finden sich in F.'s Darstellung Ausdrücke, wie sie sonst in der Schriftsprache nicht beliebt sind, so I, 43 bis aufhin, I, 26 an einem Auge blind. Wozu die griechische Form Trebias statt der lateinischen, die doch meist üblich ist, gebraucht wird, läßt sich nicht ohne weiteres erkennen. Der

Gesamteindruck der Lebensbilder F.'s aber ist in jeder Beziehung günstig, es sind hier thatsächlich Hilfsmittel für den Schulunterricht in der alten Geschichte geboten, wie sie zweckmäfsiger kaum gestaltet werden können. Darum seien diese Hefte insbesondere zur Anschaffung für unsere Schülerbibliotheken auf das wärmste empfohlen.

Zu den annehmbarsten neueren Forderungen für den Unterricht in der alten Geschichte gehört die, durch Anschauung die erhaltenen Denkmäler des Altertums mehr denn früher im Unterrichte den Schülern näher zu bringen, sowohl bei der Erklärung der Schriftsteller als auch in der Geschichtsstunde. Dafs von Athens Blütezeit nicht gehandelt werden kann, ohne der Kunst zu gedenken, leuchtet ein. Wie ganz anders aber wird der Schüler sich von der Gröfse griechischer Kunst eine Vorstellung machen können, wenn er die Denkmäler selbst betrachten und studieren lernt. Die grofsartigen Anschauungsmittel, wie sie von der Launitz geschaffen hat, sind infolge des hohen, wenn auch angemessenen Preises nicht allgemein zur Anschaffung gekommen — es fehlen bei den meisten Anstalten die Mittel dazu. Eine nur für Schulzwecke geeignete Zusammenstellung zu hervorragend billigem Preise will Luckenbach[1] allen Schülern zugänglich machen, und es mufs ihm zugestanden werden, dafs er seine Aufgabe trefflich gelöst hat. Er betont vor allem, wie auch bei der Erklärung der Schriftsteller durch die gebotene Anschauung schneller als durch viele Worte das Verständnis erleichtert wird, wenn alle Schüler eine solche Zusammenstellung in ihrem Besitze haben können. L. hat ein Heft zusammengestellt, das den Unterricht zu vertiefen und zu fördern wohl im stande ist. Von Tiryns und Mykenä gelangt L. zu den Baustilen und führt dann über Olympia und Athen nach Pergamon und zu den hellenistischen Kunstwerken, bietet darauf Einzeldarstellungen zur Entwickelung der bildenden Kunst bei den Griechen und schliefst mit griechischen Porträts ab. Ein zweiter Teil führt uns Rom und Pompeji, sowie die Porträts von Caesar, Augustus, Trajan und Hadrian vor. In reicher Fülle werden so 169 einzelne Nummern geboten, nicht nur Originale, sondern auch Rekonstruktionen wie die von Olympia und Pergamon. Wie einsichtig und zweckmäfsig die Einrichtung ist, dafür diene als Beweis, dafs auf demselben Blatte Apoll von Belvedere in voller Gestalt und dann unmittelbar daneben der Kopf zur Anschauung gebracht wird. Vielleicht entbehrlich sind die Münzen, die — vergl. Abbild. 60—62 — als Dekadrachmon beziehungsweise Tetradrachmon dem Schüler nicht einen charakteristischen Kopf oder sonstiges Merkmal bieten. Bei dem Plane des römischen Normalhauses (Abbild. 158) finden sich für die mit 8, 22 und 23a bezeichneten Räume keine Erklärung, in der Unterschrift zu Hadrian (Abbild. 167) mufs es *Κυνόσαργες* heifsen. Doch das sind ziemlich unwesentliche Anstöfse, die den Gesamtwert der Zusammenstellung nicht mindern. Die Bilder sind von genügender Gröfse und sehr scharf, die Benutzung ist somit auch im Unterrichte selbst sehr zu

[1] H. Luckenbach, Abbildungen zur alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. München und Leipzig, R. Oldenbourg. 1893. 4. 64 S.

empfehlen Es bieten diese Abbildungen thatsächlich eine treffliche Ergänzung zu jedem Leitfaden der alten Geschichte Was Schultz in seinem bekannten Lehrbuche versucht hat, das wird hier in grofserer und darum noch brauchbarerer Form geboten Kurze Unterschriften und Anmerkungen geben die nächsten Erläuterungen und ermöglichen das Verständnis Nicht ganz hierher gehörig dürfte nur Abbild. 44 erscheinen Neuathen mit Akropolis von Südosten (den Gärten am Ilissus) aus gesehen Für die Schüler haben doch nur die Denkmäler selbst Wert und Interesse, es müfsten denn etwa in der eben erwähnten Darstellung die scharf hervortretenden Formen des Burgberges zur Anschauung gebracht werden sollen

Von nicht minderer Bedeutung für den Unterricht ist Luckenbachs zweite Schrift[1]), die er unter Mitwirkung des Architekten Levy herausgegeben hat, indem er sich zugleich an Hülsens Arbeit anlehnt Zunächst giebt L einen geschichtlichen Überblick über das Forum und Comitium der älteren Zeit sowie über die Fora der Kaiserzeit, erläutert durch zwei Grundrisse Die eigentliche Abhandlung gilt dem Forum Romanum der Kaiserzeit Eine grofse Ansicht (Rekonstruktion von Levy) und ein eben so grofser Grundrifs werden der ausführlichen Betrachtung zu Grunde gelegt. Von Osten aus überblickt man das Ganze, die Gebäude sind in der Gesamtanordnung isometrisch gezeichnet, während jedes einzelne Gebäude allein für sich perspektivisch gezeichnet ist. Absichtlich ist nicht die Zeit des Augustus gewählt, weil von den Denkmälern und Gebäuden, die nach Augustus hinzukamen, mehrere noch wohl erhalten, von anderen wenigstens bedeutende Reste übrig sind L. führt uns vom Vestatempel zur Regia, zum Faustinatempel, Caesartempel, Marsyas und Puteal Libonis Weiter geht es zum Castortempel, zur Basilica Julia, zu dem Triumphbogen des Tiberius, Saturntempel, Porticus deorum consentium, Vespasiantempel, Concordiatempel, Carcer und Triumphbogen des Septimius Severus Der Rednerbühne wird eine ausführliche Darstellung gewidmet, dann die Curia Julia, Basilica Aemilia, der Janustempel, Equus Constantini, und der kapitolinische Hügel zur Anschauung gebracht Die erläuternde Darstellung ist durch anderweiten Bilderschmuck ergänzt, so finden wir das Tullianum, eine Rekonstruktion des Caesartempels, die Schiffsschnäbel, wie sie auf Münzen noch überliefert sind Gerade von dieser Schrift kann bei der Schriftstellererklärung reicher Gewinn gezogen werden, mögen wir mit Cicero und Livius das Forum besuchen oder mit Horaz uns auf der heiligen Strafse tummeln Es giebt die Abbildung der Rostra eine Vorstellung von dem Orte, von dem aus wir Cicero so oft reden hören, der Tempel der Concordia zeigt uns den Ort, wo der Senat in schwerer Zeit sich versammelte Was in der Lektüre uns entgegentritt, alles wird uns im Bilde vor Augen geführt, soweit es mit dem Forum Romanum in Beziehung steht Nach alledem müssen beide Hefte überall da warm zur Benutzung empfohlen werden, wo nicht die Möglichkeit geboten ist, auf lokale

[1]) H Luckenbach und L Levy, Das Forum Romanum der Kaiserzeit München und Leipzig, R Oldenbourg 4 20 S.

Sammlungen hinzuweisen oder in Museen zu führen. Die bei weitem gröfste Zahl unserer Gymnasien ist auf bildliche Nachbildungen angewiesen, wenn es gilt, die Schüler die Hoheit antiker Kunst ahnen zu lassen oder Örtlichkeiten und Bauwerke zur Anschauung zu bringen. Möge das, was L. bietet, im Unterrichte gewissenhaft benutzt werden! Vielleicht läfst sich so erreichen, dafs wenigstens die mit dem Reifezeugnisse entlassenen Jünglinge auf der Universität auch die archäologischen Museen und sonstigen Kunstsammlungen aufsuchen, an denen heute viele unserer Studenten gleichgültig vorübergehen.

— —

ÜBER ULES LEHRBUCH DER ERDKUNDE FÜR HÖHERE SCHULEN.[1])

Von Walther Ruge.

Ule bezeichnet in der Einleitung sein Buch als ein Kind der Schule Alfred Kirchhoffs. Er will durch anschauliche Schilderung der Landesnatur unter strenger Betonung des ursächlichen Zusammenhanges der Erscheinungen das richtige Verständnis für die Erdkunde eröffnen. Ich stehe nicht an auszusprechen, daſs er mir sein Ziel erreicht zu haben scheint, daſs er ein Lehrbuch geschaffen hat, das man mit Vergnügen benutzen, in dem man gern lesen wird. Der Genuſs der Lektüre wird nicht zum mindesten dadurch erhöht, daſs der Stoff unter Vermeidung des 'Telegrammstils' durchaus in zusammenhängenden, vollständigen Sätzen behandelt ist. Auch die Verwendung verschieden groſsen Druckes, der sich noch in Kirchhoffs Schulgeographie findet, ist vermieden. Allerdings sind ihm bei dem Streben, immer zusammenhängenden Text zu geben, manchmal Wendungen untergelaufen, die nicht gerade glücklich sind; dahin rechne ich II 85, wo es bei der Beschreibung von Hamburg heiſst: 'Der Reichtum und Wohlstand der Bewohner verleiht der Stadt mit ihren prachtvollen Anlagen und ihren schönen Villenvororten ein groſsstädtisches Ansehen.' Ja, wenn nicht einmal Hamburg, die zweitgröſste Stadt des Reiches, groſsstädtisches Ansehen hätte, welche Stadt soll es denn dann haben? Geologische Bemerkungen sind möglichst sparsam verwendet worden; Ule stellt sich also hier auf einen anderen Standpunkt als Kirchhoff, wie ich glaube, mit Recht. Die wichtigsten geologischen Begriffe erläutert er in dem Schluſsteil seines Buches, in den 'Grundzügen der allgemeinen Erdkunde', wo sich in dem Kapitel 'das Land' das Nötigste findet.

Bilder sind zugefügt, damit sie 'dem Vorstellungsvermögen des Schülers bei der häuslichen Arbeit nachhelfen'. Deshalb wahrscheinlich gehen einige von denen des II. Bandes mit geringen Änderungen Holzelsche Charakterbilder wieder, wie S. 120 die Puſsta, S. 192 Neapel mit dem Vesuv, S. 262 Kapstadt, S. 280 der groſse Cañon des Colorado, S. 289 das Plateau von Anahuac, S. 295 Südamerikanischer Urwald. Eine ganze Reihe Bilder sind sehr schön, so vor allem die beiden Titelbilder mit dem Montblanc und dem groſsen Aletschgletscher, I 85 der Ortler, I 157 der Niagara, II 74 Plön u. a. Nicht gut aus

[1]) Willi Ule, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. Leipzig, G. Freytag. I. Teil 1897. II. Teil 1896.

gewählt ist II 46 das Bild von der rauhen Alb, die charakteristische Form dieses Gebirges tritt nicht deutlich genug hervor.

Der Einfluſs Kirchhoffs als Schulgeographen zeigt sich besonders in der Anordnung des Stoffes. Kirchhoff ist es ja vor allem, der die Forderung auf gestellt hat, daſs man nach Ritterschem Vorbilde Staaten und Stadtanlagen organisch in die Naturumgebung einfüge, aus der sie hervorgegangen sind, daſs man sich bei der Beschreibung eines Landes nicht an die schematisierende Ordnung halte, nach der Bodengestaltung, Gewässer, Klima, Flora, Fauna, politische Geographie nach einander behandelt werden, daſs man das thatsächlich Verbundene nicht widersinnig zerreiſse. Er hat das Prinzip in seinen Lehrbüchern durchgeführt, — in der Erdkunde für Schulen in etwas anderer Art als in der Schulgeographie —, und Ule ist ihm darin gefolgt.

Am deutlichsten zeigt sich diese Art der Länderbeschreibung bei Deutschland, das im II. Band folgendermaſsen behandelt wird. Vorausgeschickt ist eine allgemeine Übersicht, bei der in keiner Weise auf Einzelheiten eingegangen ist, so wird von der Bodengestaltung nur der Alpenanteil, die oberdeutsche Hochebene, das deutsche Mittelgebirge und das Flachland erwähnt, bei den Flüssen nur die Hauptrichtungen der Abdachung. Im übrigen sieht man sich auf die genauere Besprechung der einzelnen Teile Deutschlands verwiesen. Diese einzelnen Gebiete werden nun nicht nach politischen, sondern nach geographischen Gesichtspunkten abgegrenzt, an Stelle der politischen Länder treten geographische Provinzen. Es werden nach einander behandelt: das deutsche Alpenvorland, das südwestdeutsche Gebirgsland, das wiederum in die oberrheinische Tiefebene mit ihren Randgebirgen und der Lothringer Ebene und in das schwäbisch-fränkische Becken zerfällt, dann die Teile des mitteldeutschen Berglandes, nämlich das rheinische Schiefergebirge, das hessische Berg- und Hügelland und das Weserbergland, Thüringen und der Harz, das Erzgebirge, das sächsische Bergland, die Sudeten und endlich das norddeutsche Tiefland. Das ist dieselbe Einteilung, wie sie sich auch schon in anderen Lehrbüchern ähnlicher Tendenz findet; neu ist bei Ule, daſs er kleine Übersichtskärtchen hinzugefügt hat, auf denen das betreffende Gebiet von punktierten Linien umschlossen ist, ein guter Gedanke, denn die geographischen Provinzen sind naturgemäſs nicht so scharf abgegrenzt wie die politischen, eine Beschreibung aber, die ein Land nach einzelnen Teilen durchgeht, bedarf fester Grenzen, sonst können Wiederholungen und Auslassungen vorkommen. Auſserdem wird durch diese Kärtchen den Schülern die Ausdehnung der betreffenden geographischen Provinz am einfachsten gezeigt.

Die Schilderung der einzelnen Teile ist gut und giebt alles Nötige, nur wäre es, glaube ich, zweckmäſsig, die Anordnung noch etwas anders zu gestalten. Zunächst würde es sich wohl empfehlen, die Bemerkungen über die politischen Verhältnisse, d. h. über Bewohner und politische Zugehörigkeit des zu behandelnden Gebiets, immer vor und nicht hinter die Aufzählung der Siedelungen zu setzen, und dann bei diesen selbst anzugeben, in welchem Lande sie liegen. Denn es ist doch wünschenswert, daſs gleich bei der Erwähnung eines

Ortes dessen politische Zugehörigkeit mit genannt wird, denn wenn der Geographieunterricht auch nicht als erstes Kenntnis der politischen Besitzverhältnisse vermitteln soll, eine klare Vorstellung muſs er doch davon verschaffen Ule sucht dem genannten Mangel durch Listen abzuhelfen, die am Ende der einzelnen Länderbeschreibungen einen Überblick über die politischen Verhältnisse geben, aber völlig genügt das nicht, besonders da die Listen nicht ganz vollständig sind So wird der Schüler z B im II Bande vergeblich darnach suchen, in welchem Lande Klausthal-Zellerfeld und Andreasberg liegen Diese Tabellen sind auſserdem 'zur Übersicht, zur bequemeren Einprägung und Wiederholung' eingefügt, sie sollen aber offenbar, was mir nicht sehr gefällt, auch dazu dienen, den Text zu ergänzen So wird man I 72 ff vergeblich nach Freiberg, Bautzen und Zittau suchen, in der Tabelle S. 83 stehen sie aber Am schlimmsten ist es in der Beziehung I 104 ff. bei England, wo Orte wie Leeds, Hull, Newcastle, Portsmouth und Greenwich nur in der Liste vorkommen

Doch die hier vorgeschlagene Änderung der Disposition ist nur unbedeutend und lieſse sich ohne groſse Umstände durchführen, in viel erheblicherer Weise aber würde die Anordnung geändert werden, wenn man das Prinzip der abschlieſsenden Behandlung einzelner Gebiete noch konsequenter durchführte. Eigentlich liegt das doch nahe und ist das Natürliche In den mir bekannten Lehrbüchern ist das am besten, aber auch noch nicht ganz konsequent in dem Leitfaden der Geographie von Dr R. Langenbeck geschehen Warum soll z. B die oberrheinische Tiefebene nicht gleich nach allen ihren Beziehungen hin zusammenfassend geschildert werden, wie es bei Langenbeck S 163—165 der Fall ist? Ule dagegen bespricht II 42 ff die Bodengestalt der Ebene, beschreibt dann die Gebirgsumrahmung, den Schwarzwald, die Vogesen und ihre Fortsetzungen, die lothringische Hochebene. Dann erst kommen die Siedelungen der Rheinebene Ebenso wird der Harz an verschiedenen Stellen auf den Seiten II 58—62 behandelt, während es doch das Natürlichere wäre, alles, was sich auf ihn bezieht, zusammenzunehmen Beispiele dieser Art lieſsen sich noch eine ganze Menge bringen

Bei der Geographie der auſserdeutschen Länder und der fremden Erdteile ist das Rittersche Prinzip noch weniger streng durchgeführt als bei Deutschland, wenn auch stellenweise, z. B bei Frankreich, besser als in den Kirchhoffschen Lehrbüchern Und doch liegen da die Verhältnisse genau wie in Deutschland, vielfach verlangt die natürliche Beschaffenheit der Länder geradezu eine Besprechung nach einzelnen, von einander abgetrennten Provinzen So z. B ist's mit Italien Hier legt es uns die Natur gleichsam nahe, nach einer allgemeinen Einleitung erst die Po-Ebene mit allen ihren Siedelungen abschlieſsend zu behandeln und dann zur eigentlichen Halbinsel überzugehen Dabei kommt zuerst der Apennin an die Reihe mit allen seinen Städten, dann das Land zwischen ihm und dem Meere, Toskana, Latium, Campanien; endlich die Inseln Der Vesuv gehört doch zu Neapel, ebenso wie der Etna zu Taormina, Catania und Syrakus, aber bei Ule sind beide Berge II 185 bei Besprechung

der vulkanischen Erscheinungen Italiens erwähnt, die Städte an ihrem Fuſs aber II 191. 192.

Wenn man einmal die Rittersche Methode anwenden will, halte ich es, wie gesagt, für das Richtige, sie auch möglichst konsequent durchzuführen; natürlich wird man manchmal schwanken, wie man das betreffende Gebiet abgrenzen soll, und es wird wohl noch einige Zeit dauern, bis darin Übereinstimmung zu stande gekommen ist. So dürfte es z. B. nicht richtig sein, sich hierbei immer nach den geographischen und nicht auch manchmal nach den politischen Grenzen zu richten. Aber der Versuch muſs gemacht werden, den ganzen geographischen Lehrstoff genau nach diesem als richtig erkannten Prinzip umzuordnen; der Gefahr, daſs dadurch die Vorstellungen von den politischen Grenzen zu sehr verwischt würden, kann man dadurch begegnen, daſs man zum Schluſs das besprochene Gebiet noch einmal, und zwar nach politischem Gesichtspunkte durchgeht.

In jedem der beiden Bände ist die ganze Länderkunde enthalten; daſs sie einander sehr ähnlich sind und sich hier und da fast wörtlich entsprechen, ist nicht zu verwundern; man kann dieselbe Beobachtung auch in den verschiedenen Kirchhoffschen Lehrbüchern machen. Bei Ule unterscheiden sich die Teile von einander vor allem durch die verschiedene Ausführlichkeit und manchmal auch in der Anordnung. Der I. Band enthält bis S. 35 die Grundzüge der Heimatskunde; dabei werden im Rahmen eines allerdings sehr ereignisreichen Spazierganges die wichtigsten geographischen Begriffe geschickt und gut erläutert. Dem entsprechen im II. Bande die Grundzüge der wissenschaftlichen Erdkunde S. 311—370. Im I. Band folgt dann auf 20 Seiten die kurze Übersicht über alle Erdteile, wie sie durch die preuſsischen Lehrpläne für diese Stufe gefordert wird, im II. Band fehlt sie natürlich. Nun kommt die ausführlichere Beschreibung und zwar zuerst die von Europa. Hier trifft man auf einen wichtigeren Unterschied in der Anordnung. Denn während im II. Band ein allgemeiner Überblick immer vorausgeschickt ist, folgt er im I. Band. Den Grund dieser Verschiedenheit giebt Ule in der Einleitung an: 'In dem I. Teil schreitet die Entwickelung möglichst induktiv vorwärts; es muſs in den unteren Klassen die Vorstellung von den geographischen Gegenständen aus der Betrachtung des Einzelnen herausgenommen werden. Allgemeine Übersichten, zusammenfassende Urteile über Landschaften, Länder und Erdteile wie über die ganze Erdoberfläche finden daher ihren Platz am Ende der betreffenden Abschnitte.' Der Gedanke erscheint mir durchaus richtig, nur möchte ich gegen die Art der Ausführung einige Bedenken geltend machen. Denn Ule folgt keinem festen Prinzip in der Auswahl dessen, was er in dem allgemeinen Teil giebt. Das erkennt man schon rein äuſserlich daran, daſs das Verhältnis dieser Teile zu den Darstellungen auf S. 35—56 schwankt; gewöhnlich sind sie mehr oder weniger länger, Amerika ist aber auf dem halben Raum besprochen. Ein genauerer Vergleich bestätigt das. S. 117 fehlt unter den Flüssen Europas die Oder, S. 37 dagegen sind Loire, Düna, Dwina und Petschora hinzugefügt. S. 118 sind gegen S. 38 die Unterabteilungen der

Germanen, Romanen und Slaven und die Lappen nicht angeführt, dafür aber Griechen, Albanesen, Litauer, Kelten, Magyaren. S. 133 fehlt gegen S. 41 Sachalin, dafür sind erwähnt die Liukiu, die Tschuktschen- und die Taymir-halbinsel. Ebenso ist es bei Aufzählung der afrikanischen Tiere und noch sonst vielfach. Aber auch untereinander weisen diese Zusammenfassungen am Schluſs der Einzeldarstellungen Verschiedenheiten auf. So sind bei Europa (S. 117) die wichtigsten Gebirge alle aufgeführt, bei Asien (S. 133) dagegen nicht, bei Afrika sind die einzelnen Gebirge erwähnt (S. 148), aber es fehlt eine besondere Bemerkung über die Randgebirge. Ebenso ungleich ist die Behandlung der Flüsse, und solcher Verschiedenheiten lieſsen sich noch manche anführen. Ich meine, daſs derartige Zusammenfassungen möglichst kurz sein müssen. Man darf bei ihnen nicht zu viel Einzelheiten geben, sondern hat auf die groſsen allgemeinen Erscheinungen und Thatsachen hinzuweisen. Bei den Gebirgen z. B. genügt es die Hauptrichtung und die Lage im Verhältnis zum ganzen Gebiet anzugeben, bei den Flüssen die Wasserscheide und die hauptsächlichsten Laufrichtungen u. s. w. Keinesfalls dürfen Thatsachen erwähnt werden, die in dem spezielleren Teil vorher nicht vorgekommen sind. Denn der Überblick ist doch als Zusammenfassung des Gesagten gedacht und muſs der Art sein, daſs ein Schüler im stande ist ihn mit dem, was er gelernt hat, in den Hauptzügen selbst zusammenzustellen. Hiergegen finden sich bei Ule einige Verstöſse. So sind nur S. 55 die körperlichen Merkmale der Rassen erwähnt, S. 79 stehen bei der Übersicht über das Klima Deutschlands Temperaturangaben, die im speziellen Teil fehlen und sich dort S. 65 und 75 ganz gut unterbringen lieſsen. Ebenso steht es S. 80 mit der Erwähnung der Dänen und Franzosen in Deutschland und S. 90 der Romanen in Österreich-Ungarn. Den Anforderungen, die ich an diese Überblicke stellen möchte, entspricht am besten der über Amerika S. 168 ff. Die Stellen über Bodengestalt und Flüsse lauten: 'Nord- und Südamerika gleichen sich in Gestalt und Aufbau. Sie bilden jedes eine dreieckige Landmasse, die an der westlichen Breitseite hohe Kettengebirge trägt, während den Osten bis zur Spitze des Dreiecks ausgedehnte Tiefländer erfüllen, aus denen nur niedrigere Bergländer sich erheben. In den weiten Tiefebenen sammeln sich die Gewässer zu riesigen Strömen und in Nordamerika auch zu groſsen Binnenseen an.'

Zum Schluſs will ich noch eine Reihe kleinerer Versehen, die mir während der Lektüre des II. Bandes aufgefallen sind, zusammenstellen, nicht um dem Verfasser etwas am Zeuge zu flicken, sondern damit sie bei der nächsten Auflage entfernt werden können. Nicht Leipzig (S. 65), sondern Heidelberg ist die älteste Universität im jetzigen Deutschen Reich. Der Ausdruck 'auch das fast Bayern an Gröſse gleichkommende Island' (S. 140) ist nicht richtig gewählt, da Island ungefähr 30000 qkm gröſser ist. Es scheint dieselbe Verwechselung vorzuliegen wie bei Supan S. 104. Man wird besser sagen die Côte d'or, nicht der C. (S. 168/69). Die übliche Form ist Châlon sur Saône ohne s (S. 169). Der alte Name für Besançon ist Vesontio, nicht Vesontia (S. 169). Man kann wohl nicht sagen, daſs Andorra vollständig selbständig wäre (S. 181), denn es

zahlt an Frankreich und an den Bischof von Urgel einen wenn auch geringen Tribut. Bei Transvaal (S 263) mufs neben Pretoria auch Johannesburg erwähnt werden, das schon über 100000 Einwohner hat; im I Band steht es wenigstens in der Liste S 150

Die Ausstattung des Buches ist tadellos, von dem Einband an, der mit seiner hellen Leinwand und der im Stil der 'Jugend' gehaltenen Merkatorerdkarte ein ganz anderes Aussehen hat, als wir es sonst bei Schulbüchern gewohnt sind, bis zu dem weiten, gut lesbaren Druck und dem guten Papier Hoffentlich findet das Buch die Verbreitung, die es verdient.

ZUM MATHEMATISCHEN UND PHYSIKALISCHEN UNTERRICHT

Von Otto Richter.

Von dem bereits früher besprochenen Lehrbuche der Elementarmathematik von Prof. Dr. G. Holzmüller liegt mir der zweite Teil der Gymnasialausgabe vor (Leipzig, B. G. Teubner, 1896). Die Abweichungen der Gymnasialausgabe von der ersten Bearbeitung sind geringfügig. Abgesehen von den Veränderungen in der Anordnung (Verschiebung der Lehre vom goldenen Schnitt, vom regelmäßigen Zehneck u. s. w., vom Dodekaeder und Ikosaeder, der Konstruktionen algebraischer Ausdrücke aus dem 1. und 2. Teil) und einigen Kürzungen am Lehrstoffe (Weglassung der Verwandlung durch reziproke Radien, der Berechnung von Körpern mit windschiefen Flächen, der Maxima und Minima) ist die ausführliche Behandlung der quadratischen Gleichungen und die Hinzufügung einiger Bemerkungen hervorzuheben, wodurch die Logarithmen und ihre Interpolation geometrisch veranschaulicht werden (vermittelst des Hyperbeldiagrammes und der Exponentialkurve). An vielseitigem Übungsstoffe, der aus den verschiedensten Anwendungsgebieten der Mathematik geschöpft ist, ist das Buch überreich. Angesichts der methodischen, den Anforderungen der Wissenschaft allenthalben gerecht werdenden Behandlung, der lichtvollen, anschaulichen Darstellung, der übersichtlichen Anordnung des Lehrstoffes (wie in der ersten Ausgabe, sind auch hier am Ende jedes Abschnittes die Hauptergebnisse kurz zusammengestellt) und der vorzüglichen Figuren ist zu wünschen und zu erwarten, daſs die Bearbeitung für das Gymnasium eine ebenso weite Verbreitung findet, wie sie der ursprünglichen Ausgabe in überaus kurzer Zeit zu teil geworden ist.

Während man das Holzmüllersche Buch dadurch kennzeichnen kann, daſs es ausdrücklich und wo nur immer möglich die Anwendungen der Mathematik hervorhebt, stellt das bekannte ältere, nicht minder eigenartige (namentlich in Süddeutschland verbreitete) Lehrbuch der Elementargeometrie von Henrici und Treutlein die rein geometrische Lehre von den Abbildungen der Figuren auf einander in den Vordergrund und ist in seinen Hinweisen auf das geometrische Zeichnen, in der systematischen Darstellung projektivischer Beziehungen reichhaltiger als irgend ein anderes (wie überhaupt in Süddeutschland und Österreich auf die Behandlung dieser Gebiete gröſserer Wert gelegt und mehr Zeit verwendet zu werden pflegt als in Norddeutschland). Von diesem bewährten Werke ist die zweite Auflage des II. Teiles erschienen (Leipzig, B. G. Teubner, 1897). Auch hier ist keine einschneidende Veränderung vorgenommen worden. Hinzugekommen ist die Berechnung des Kreises ohne trigonometrische Funktionen (also durch ein- und umbeschriebene regel

mäfsige Vielecke), und mit lebhafter Genugthuung werden viele Verehrer des schönen Buches und alle, deren Bestrebungen auf einen gesunden Fortschritt im Sinne der Beschränkung des Rechenwerkes auf unseren Gymnasien gerichtet sind, den Übergang zu den vierstelligen Logarithmen in der Trigonometrie begrüfsen. Die Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Änderung wird und mufs sich in den beteiligten Kreisen immer mehr Bahn brechen. Einer Empfehlung bedarf das Buch im übrigen nicht, ist doch Eingeweihten hinreichend bekannt, wie grofs die Erfolge sind, welche die hochgeschätzten Verfasser mit ihrer Lehrmethode erzielen.

Ein ganz neues, gedankenreiches und in mehr als einer Beziehung anregendes Lehrbuch ist der Leitfaden der Geometrie für höhere Schulen von Dr. H. Dobriner (Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1898).

Die hauptsächlichste Neuerung, die es bringt und worüber sich der Verfasser schon auf der letzten (in Danzig abgehaltenen) Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgesprochen hat, ist der unmittelbare Anschlufs der Proportionslehre an die Flächenlehre; die Streckenproportion wird nicht als Gleichheit zweier Verhältnisse definiert, sondern ihre Erklärung auf die Gleichheit zweier Rechtecke gegründet. Den Übergang von der Flächengleichheit zur Ähnlichkeit gewinnt der Verfasser, indem er durch Vergleichung von Rechtecken zunächst die Proportionalität der Seiten ähnlicher rechtwinkeliger Dreiecke, dann durch Zerlegung der schiefwinkeligen Dreiecke in rechtwinkelige auch die Proportionen für die Seiten beliebiger ähnlicher Dreiecke beweist. Durch diese Neuerung wird einerseits die Proportionalität der Strecken unabhängig von dem Zahlenwerte des Verhältnisses, also vom Irrationalen gemacht, und andererseits die Isolierung der Flächenlehre beseitigt. Die Durchführung dieser Gedanken mufs als gut gelungen bezeichnet werden, und es ist nicht zu leugnen, dafs dadurch die Elementargeometrie einheitlicher und in sich konsequenter erscheint.

Eine andere Neuerung im I. Teile (der 'reinen Planimetrie') ist die Einordnung der Parallelentheorie hinter die Dreieckslehre, damit bei der Lehre von den Parallelen die Kongruenzsätze angewendet werden können. Dies läfst sich wohl erreichen, doch ist hier der Verfasser in der Durchführung der Einzelheiten nicht so glücklich gewesen wie bei der zuerst erwähnten Neuerung. Der Gedanke, erst die Lehre vom Dreieck, dann die von den Parallelen durchzunehmen, ist ja nicht neu und aus mehreren Gründen der Erwägung wert, nicht blofs, weil (wie der Verfasser richtig hervorhebt) die Parallelentheorie bei der gewöhnlichen Stellung mehr oder weniger isoliert, von ihren wichtigsten Anwendungen auf das Parallelogramm durch die Dreieckslehre getrennt wird, sondern auch, weil sie mit ihrer gleichförmigen Kette von Folgerungen als erstes Unterrichtsmaterial nicht taugt, vielmehr geeignet ist, den Schüler zu langweilen, abzustumpfen und abzuschrecken.

Die Anwendung der Kongruenzsätze aber zum Beweise der Parallelensätze ist unnötig. Für empfehlenswerter halte ich, wenn man die Parallelentheorie

unmittelbar vor die Betrachtung der Vierecke stellt, das von A. Reum vorgeschlagene Verfahren (Programm der Oberrealschule Barmen Wupperfeld, Nr 492, Ostern 1894 'Der mathematische Lehrstoff für den Quartaner der höheren Lehranstalten, in entwickelnder Lehrweise bearbeitet') Zuerst Neben und Scheitelwinkel, dann Winkelsummensatz als Folgerung aus dem Satze, daß die Summe der Aufsenwinkel einer Figur 4 Rechte beträgt (wenn an jeder Ecke nur einer genommen wird), und der Satz vom Aufsenwinkel eines Dreiecks, die Seitenwinkelsätze, Kongruenzsätze, hierauf die Parallelentheorie, die sich nun bloß auf den Satz vom Aufsenwinkel des Dreiecks zu stützen braucht. In dem Leitfaden Dubriners ist die ruhig fortschreitende Entwickelung etwas gestört, namentlich dadurch, daß die Sätze vom Aufsenwinkel und von der Winkelsumme des Dreiecks zu allerletzt (ehe die Lehre vom Viereck beginnt) bewiesen werden Auf Sätze über Winkelungleichheiten im Dreieck (nämlich 'Ein Aufsenwinkel am Dreieck ist größer als jeder der beiden Innenwinkel, die nicht seine Nebenwinkel sind', und 'Zwei Dreieckswinkel sind zusammen stets kleiner als 2 Rechte') folgen die Seitenwinkelsätze, die Sätze über Summe und Differenz zweier Dreiecksseiten, die Einteilung der Dreiecke nach Seiten und Winkeln, dann die Kongruenz der Dreiecke, das gleichschenkelige Dreieck, die Parallelen, endlich ein Nachtrag zur Lehre von den Dreiecken Übrigens ist keine Andeutung gegeben, wie der Hauptsatz bewiesen werden soll, daß die Summe zweier Dreieckswinkel kleiner ist als 2 Rechte, eine unmittelbare Folgerung eines vorangehenden Satzes ist er nicht, ein Grundsatz soll er auch nicht sein, wie aus der Nummerierung der Grundsätze hervorgeht Auch sieht man in einem Lehrbuche der Geometrie gern vermieden (selbst wenn man kein Fanatiker des Beweises ist), daß aus noch nicht bewiesenen Sätzen weitere Folgerungen gezogen werden Bei der 'Vergleichung zweier Dreiecke' aber findet sich der Satz 'Wenn in 2 Dreiecken 2 Winkel bezüglich gleich sind, so sind auch die dritten Winkel gleich' (sollte besser ausgedrückt sein?) als Folgerung aus einer Anmerkung bei den Winkelsätzen 'später soll bewiesen werden, daß die 3 Winkel eines Dreiecks gerade 2 Rechte sind'

In den späteren Teilen (II. Rechnende Planimetrie III Anfangsgründe der Planimetrie) weicht das Buch weniger vom Herkömmlichen ab Es gehört, wie der Verfasser selbst sagt, zu den kurzen Lehrbüchern In der That ist der ganze Lehrstoff bei keineswegs engem Drucke auf nur 139 Seiten verteilt Dies ist dadurch möglich geworden, daß ein großer Teil der sonst nötigen Erläuterungen durch Zeichnungen ersetzt ist (wodurch man an den Ausspruch von R. Most erinnert wird, derjenige Leitfaden der Mathematik sei der beste, der nur Figuren, das notwendige Rechenwerk und eine Zusammenstellung der Lehrsätze enthalte [1]) Auf die 139 Seiten Text kommen nicht weniger als 317 Figuren, von denen einige im Texte enthalten, weitaus die meisten jedoch

[1] R. Most, Über den Bildungswert der Mathematik u s w Progr des städt. Realgymn zu Coblenz Ostern 1895

in einem Anhange von 50 Tafeln vereinigt sind. Diese Figuren sind größtenteils von außerordentlicher Anschaulichkeit, viele sind durch Anwendung von Buntdruck (rot, blau) belebt, sie bilden eine Zierde für das Buch (trotzdem dafs in den stereometrischen Figuren einige Ellipsen mißlungen und mehrere Zeichnungen, wie z. B. 202 oder die interessante Zerlegungsfigur 167, ungenau, in anderen [192, 299] einige Flächenteile falsch gefärbt sind). Der Verfasser legt mit Recht grofsen Wert auf die Zerlegung gleicher Figuren in paarweise kongruente Teile. Die meisten dieser Zerlegungen sind zwar nicht neu, aber sie gewinnen ungemein an Lebendigkeit und Eindringlichkeit durch die Farbe. Neu dürften wohl die scharfsinnig erdachten Zerlegungen 167, 170 sein. — Die Sprache könnte noch hier und da verbessert werden, namentlich sind der falsche Ausdruck 'umschriebenes n-Eck' (S. 85) und der noch schlimmere 'wievielmal gröfser' (S. 91) durch die richtigen Ausdrücke 'umbeschriebenes n-Eck, wievielmal so grofs' zu ersetzen. Ungenau ist auch die Angabe (S. 84), die Kreisteilung sei immer möglich, wenn die Anzahl der Teile durch eine Primzahl angegeben werde, die um 1 gröfser ist als eine Potenz von 2, es fehlt der Zusatz über den Exponenten.

Alles in allem aber ist das Buch in Anbetracht der Schwierigkeiten, die allemal eine wesentliche Neuerung in methodischer Beziehung mit sich bringt, sehr beachtenswert. Es enthält so viel Anziehendes und so viele dankeswerte Anregungen, dafs es ein eingehendes, ernstes Studium verdient. Daher sei es allen Lehrern der Mathematik warm empfohlen.

Nun mögen noch einige Worte über zwei Hefte gestattet sein, die blofs Einzelgebiete der Schulmathematik behandeln.

1) **Maxima und Minima. Aufgaben für die Prima höherer Lehranstalten.** Von Dr. A. Maurer. (Berlin, Springer, 1897.)

2) **Mathematische Abhandlungen von Prof. K. Hullmann.** (München 1897, J. A. Finsterlin N.) I. Die Reihen. II. Die Dreiteilung des Winkels. III. Das delische Problem.

Wenn auch die elementare Behandlung der Maxima und Minima darunter zu leiden hat, dafs man nicht immer entscheiden kann, ob überhaupt ein Maximum oder ein Minimum und welches von beiden eintritt, so rechtfertigt sich doch die Aufnahme dieses Kapitels in die Schulmathematik durch die Bereicherung der geometrischen Anschauung, die die Beschäftigung mit solchen Aufgaben im Gefolge hat, und durch die mannigfachen praktischen Anwendungen, die geeignet sind, das Interesse der Schüler in hohem Maße zu fesseln.

Das Heft zerfällt in drei Teile: I. Geometrische Sätze und Aufgaben über Maxima und Minima. II. Maxima und Minima algebraischer Funktionen einer Veränderlichen vom zweiten Grade (durch Umformung). III. Maxima und Minima von algebraischen Funktionen höheren Grades einer Veränderlichen (nach der Schellbachschen Methode). Diese Einteilung mufs als recht zweckmäfsig bezeichnet werden. Erfreulich ist die Berücksichtigung rein geometrischer Betrachtungen über Maximum und Minimum, zumal nur die wenigsten Lehrbücher

der Elementarmathematik dergleichen bieten (z. B. das klassische Lehrbuch von Heis und Eschweiler, das auch in anderen Beziehungen eine wahre Fundgrube ist). Erfreulich ist auch die Aufnahme des Edlerschen Beweises für den berühmten Satz Steiners, daſs unter allen Figuren gleichen Umfanges der Kreis den gröſsten Inhalt hat und umgekehrt. — Der Verfasser will bei der Lösung der Aufgaben zum dritten Teile nicht die Schreibweise der Differentialrechnung benutzt wissen, und das ist gewiſs richtig. Bei der Entwickelung des Verfahrens hätte er dann aber auch auf die Einführung in den Begriff des Differentialquotienten verzichten sollen, denn die Differentialrechnung gehört ein für alle Mal nicht auf die höhere Schule, sondern soll der Hochschule vorbehalten bleiben. Und gerade bei der Aufgabe, das Maximum und Minimum zu suchen, läſst sich der Differentialquotient auf das leichteste vollkommen vermeiden durch Betrachtung gleich groſser Funktionswerte zu beiden Seiten des Maximums oder Minimums. — Die Aufgaben des dritten Abschnittes sind eingeteilt in geometrische, trigonometrische, analytisch-geometrische und physikalische, die Auswahl ist gut getroffen, unter den geometrischen vermiſst man ungern das klassische Beispiel von der Honigzelle. Namentlich bieten die Aufgaben aus der Physik ein reiches und dankbares Material. Bei den schwierigeren Aufgaben ist der Schlüssel zur Lösung gegeben, der Text, soweit nötig, durch Figuren erläutert.

Von Hullmanns Heft kann hier nur die erste Abhandlung besprochen werden, 'die Reihen'. Der Verfasser bietet darin eine durchaus brauchbare Entwickelung der einfachsten und wichtigsten unendlichen Reihen mit Hilfe der Methode der unbestimmten Koeffizienten. Etwas wesentlich Neues bringt sie aber nicht. Hübsch und für den verfolgten Zweck ausreichend ist der vom Verfasser angeführte Beweis für die gliedweise Übereinstimmung zweier Potenzentwickelungen einer Funktion. Wer diese Auseinandersetzungen gelesen hat, wird zugeben, daſs die Absicht der maſsvollen Beschränkung des Stoffes und der äuſsersten elementaren Einfachheit der Ableitung mit Vermeidung der Umschreibung des Differentialquotienten und der Grenzwerte von der Form $\frac{0}{0}$ (allein ausgenommen $\frac{\sin x}{x}$ für $x = 0$) erreicht worden ist. Wenn aber der Verfasser der Meinung ist, daſs die Reihen von hoher Bedeutung für den Unterricht seien, um die Schüler im sicheren Rechnen zu üben und ihnen die Kontrolle der logarithmischen und trigonometrischen Tafeln zu ermöglichen, so ist darauf zu erwidern, daſs unsere Schüler meist mehr als genug zu rechnen haben und daſs ihnen recht viel geometrisches Zeichnen und Projektionslehre weit eher zu wünschen wäre als die Auswertung unendlicher Reihen. Auch ist die Kontrolle der von den Schülern benutzten Tafeln durchaus nicht auf so viele Stellen nötig, wie diese enthalten, es genügen drei vollkommen; überdies wird diese Nachprüfung doch zweckmäſsiger Weise gleich bei der Einführung in die Logarithmen und die Trigonometrie vorgenommen, also zu einer Zeit, wo man keine Gelegenheit hat, unendliche Reihen zu entwickeln. Und zu jener Prüfung braucht man auch gar keine Reihen. Der Logarithmus einer beliebigen

Zahl zur Basis 10 findet der Schüler z. B. durch fortgesetztes Potenzieren mit Hilfe der abgekürzten Multiplikation in wenigen Minuten auf 3 Stellen; die trigonometrischen Funktionen aller Winkel von 3 zu 3 Grad lassen sich durch einfaches Wurzelziehen berechnen, zu den Funktionen von 1° kommt man mit Hilfe der Ptolemäischen Ungleichung, zu noch kleineren Winkeln durch Ersetzung der Gegenkathete durch den Bogen. — Die beiden anderen Abhandlungen streifen nur die Schulmathematik, sind aber sehr interessant und seien hierdurch zum Studium empfohlen. Den Herrn Verfasser erlaube ich mir, was die Trisektion des Winkels betrifft, auf eine ihm wohl nicht bekannte schöne Abhandlung von W. Panzerbieter aufmerksam zu machen ('Über einige Lösungen des Trisektionsproblems mittelst fester Kegelschnitte', Programm des Falk-Gymn., Berlin 1892, Gärtners Verlag). —

Indem ich mich nun zur Physik wende, gedenke ich zunächst eines Werkes, das nicht nur einen eigenen wissenschaftlichen Wert beanspruchen darf, sondern auch einem wirklichen, von Historikern und Archäologen, Mathematikern und Physikern gleichmäßig empfundenen Bedürfnisse abhilft: der Astronomischen Chronologie von Dr. Walter F. Wislicenus (Leipzig, B. G. Teubner, 1895). Wenn schon in einer und derselben Wissenschaft vorhandene Lücken Jahrzehnte lang unausgefüllt bleiben, so ist es nicht verwunderlich, daſs im Grenzgebiete zwischen verschiedenen Wissenschaften eine ungangbare Stelle allzu lange der Überbrückung harren muſs. Ganz besondere Schwierigkeiten boten den Historikern bisher chronologische Bestimmungen aller Art, nicht bloſs wegen der dabei unvermeidlichen mannigfachen Umrechnungen, sondern vor allem infolge der Unkenntnis der überhaupt benutzbaren astronomischen Hilfsmittel und der Ungeübtheit in der Handhabung der mathematischen Tafelwerke, in denen allerdings oft die Gebrauchsanweisungen nicht deutlich genug hervorgehoben sind. Das vorliegende Werk will in diesen Beziehungen dem Unkundigen ein Führer sein, 'der ihn auf die vorhandenen Hilfswerke hinweist und ihm den Gebrauch derselben in einer für ihn leicht verständlichen Weise erklärt'. Im I. Teile werden die astronomischen Grundbegriffe kurz aber klar auseinandergesetzt (wobei wohl noch an eine Vermehrung der Figuren hätte gedacht werden können), der II. Teil enthält die Berechnungsmethoden mit vollkommen durchgerechneten Beispielen, in denen für nicht mathematisch geschulte Benutzer der Hauptwert des Werkes beruht. Die behandelten 17 Hauptaufgaben können hier nicht aufgezählt werden. Um die Benutzung des Führers zu erleichtern, wird bei jeder Aufgabe auf die zugehörige Erörterung im I. Teile verwiesen und jedesmal alles erwähnt, was beim Nachschlagen der Hilfstafeln beachtet werden muſs, auch wenn diese Auseinandersetzungen ganz oder teilweise schon bei einer früheren Aufgabe vorhanden sind. Dazu kommt noch ein ausführliches und sorgfältig bearbeitetes Sach- und Namenregister. Stichproben haben die Zuverlässigkeit des Buches erwiesen. Sicherlich wird es den beteiligten Kreisen gute Dienste leisten.

In den für die neunklassigen Vollanstalten bestimmten allgemeinen Lehr-

büchern der Physik hat sich im Verlaufe der letzten Jahre namentlich nach zwei Richtungen eine Wandlung vollzogen. Man hat den Lehrgang in zwei Stufen getrennt, eine Unter- und eine Oberstufe, wobei man (der geschichtlichen Entwickelung der Wissenschaft und der geistigen Entwickelung der Schüler entsprechend) auf der Unterstufe die Induktion, auf der Oberstufe die Deduktion vorwalten läfst. Diese Neuerung, die wohl von Jakob Heussi eingeführt worden ist, hat sich unter dem Drucke der jüngsten preufsischen Lehrpläne rasch eingebürgert. Sodann hat die ausschliefslich erzählende und beschreibende Darstellung der physikalischen Apparate, Versuche und Gesetze einer methodischeren Behandlung Platz gemacht, indem man an Erfahrungen anknüpft, die den Schülern bereits bekannt sind, hieraus sowie aus einfachen Versuchen das Gesetz ableiten lehrt, dieses aber dann durch weitere ergänzende Versuche und Erfahrungen bestätigt, wobei die Schüler nach Möglichkeit angeleitet werden, das Ergebnis des Versuches deduktiv vorauszusagen. Diese Methode, die sich übrigens schon längst auch in den für Elementarschulen bestimmten Leitfäden der Physik eingebürgert hat, wird streng befolgt in dem physikalischen Unterrichtswerke für höhere Lehranstalten von Dr. H. Börner (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung), wovon mir der 'Leitfaden für Experimentalphysik für sechsklassige höhere Lehranstalten' (1893), die 'Vorschule der Experimentalphysik für den Anfangsunterricht an Gymnasien und Realgymnasien u. s. w.' (2. Auflage 1896) und der 'Grundrifs der Physik für die drei oberen Klassen der Gymnasien' (1896) vorliegen. Das Buch ist anregend geschrieben, bekundet überall die sichere Hand des erfahrenen Lehrers und ist allenthalben dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft angepafst. Der Verfasser geht von der Ansicht aus, in einem Schulbuche der Physik für höhere Schulen sei jeder Abschnitt so ausführlich und vollständig zu behandeln, wie er jemals auf der Schule durchgenommen werden könne, damit der Lehrer nach seiner Neigung dieses oder jenes Kapitel bevorzugen könne. Hiergegen läfst sich nicht viel einwenden. Jedoch scheint mir die Grenze, bis zu welcher der Stoff überhaupt auf dem Gymnasium verwertbar ist, an manchen Stellen zu weit gezogen. Namentlich erregt mir der Umfang, in dem das elektrische und magnetische Potential behandelt ist, Bedenken, um so mehr, als es sich dabei grofsenteils um ziemlich abstrakt rechnerische (nicht graphische) Ableitungen handelt. Dafs die Primaner mit dem Begriffe des Potentials und der Niveauflächen bekannt gemacht werden, kann man allenfalls als eine Folge des Aufschwunges der physikalisch-technischen Wissenschaften rechtfertigen, die tief in das praktische Leben eingreifen, freundlicher noch kann man sich zur Einführung der Kraftlinienlehre stellen, denn sie gestattet in mehreren Fällen eine wirkliche Vereinfachung in der Erklärung verwickelter Erscheinungen. Aber zu einer ausgedehnteren Theorie des Potentials fehlt auf dem Gymnasium die Zeit und auch das Interesse der meisten Schüler, jedenfalls giebt es im Bereiche der Physik unendlich viele Vorgänge und Gegenstände, die notwendiger, vor allem verständlicher und eindrucksvoller sind. Wenn G. Holzmüllers elementare Entwickelungen über das Potential veröffentlicht sein werden, wird ein weiterer

Meinungsaustausch möglich sein Aber selbst wenn diese Untersuchungen, wie zu erwarten ist, einen wesentlichen Fortschritt in der Einfachheit und Anschaulichkeit der Darstellung bringen, wird man sich immer noch fragen müssen, ob bei der verhältnismäfsigen Isolierung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer auf dem Gymnasium eine eingehende Behandlung des Potentials der bedeutenden Aufwand an Zeit lohnt.

Einige Abänderungen möchte ich noch anregen S 9 der Vorschule fehlen zum Gesetze über die Zeitdauer einer Einwirkung einige besonders anschauliche Beispiele (etwa wenn das Pferd plötzlich anzieht, reifsen die Stränge, sehr heftig explodierende Stoffe kann man nicht zum Schiefsen brauchen), S 40 fehlt der Name Schmelzpunkt (zumal hier von schmelzendem Eise die Rede ist), S 99 mufs es im letzten Gesetze entweder 'bei 2, 3 ... Teilen' oder 'bei 1, 2 ... Knoten' heifsen In der Vorschule S 65 ist bei der Besprechung des Emporsteigens der Luft der Gegensatz feucht — trocken in feucht-warm verwandelt. Die Figur mit der zweieckigen Ellipse S 140 des Grundrisses und S 129 des Leitfadens möchte durch eine bessere ersetzt werden Druckfehler sind häufig, doch selten so störend wie im Lehrbuche S 31 unten $\pm 2mgh$ statt $\pm mgh$, S 284 unten Länge 2λ statt λ, sin statt cos, S 285 oben cos statt sin Die äufsere Ausstattung des Buches ist sehr gut

DIE KLASSISCHE PHILOLOGIE ALS SCHULWISSENSCHAFT.

Von Otto Immisch

Die modernen Bewegungen im Gymnasialwesen haben bisher, wenigstens soweit die klassischen Sprachen in Frage kommen — und dies Gebiet allein fasse ich ins Auge —, hinsichtlich der Vorbereitung für den Lehrerberuf überwiegend die praktisch pädagogische Vorbildung in die Erörterung gezogen. Und gewiss darf heute bei der nun einmal eingetretenen Verengung unseres Unterrichtsgebietes kein einsichtiger Mann mehr mit vornehmem Achselzucken über die Bemühungen hinwegsehen, welche die Anfänge der Berufsthätigkeit über die Stufe einer rohen und tastenden Empirie hinausheben wollen[1]), so wahr es andererseits bleibt, daſs Verstand und rechter Sinn auch hier das Beste thun müssen und sich schlieſslich mit wenig Kunst selber vortragen.

Verhältnismäſsig zurückgetreten ist dagegen die Frage der wissenschaftlichen Vorbildung. Fries in seiner Darstellung der Lehrervorbildung im Baumeisterschen Handbuch[2]) widmet ihr nur eine knappbemessene Einleitung. Typisch ist vor allem die Haltung der Berliner Konferenz von 1890. Ihr war unter anderem auch die Frage vorgelegt: Welche Änderungen sind bezüglich der wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen erforderlich? Die Antwort ist erfreulicherweise durchaus konservativ ausgefallen. Grundsätzliche Beanstandungen wurden nicht beliebt. Die Universität und ihre Bildungsmittel hätten sich bisher als ausreichend erwiesen. Doch empfehle sich die Aufstellung hodegetischer Studienpläne, deren Ausführbarkeit freilich auch genügend gesichert sein müsse. Gewünscht werden ferner allgemeinere, zusammenfassende Vorlesungen über bestimmte Wissensgebiete. Begrüſst werden die neuen Maſsregeln für die Weiterbildung der Lehrer, archäologische Kurse und Reisestipendien.

Im wesentlichen also erschien der Versammlung das beste zu sein: quieta non movere. Es fällt dies als Symptom um so schwerer ins Gewicht, als bekanntlich, von Uhlig und Schiller abzusehen, unsere klassische Hochschulphilologie im engeren Sinne keine Möglichkeit gehabt hat auf jener Konferenz pro domo zu wirken.

Sie hätte es aber auch schwerlich gethan, selbst wenn sie gekonnt hätte

---

[1]) Von anderen Gesichtspunkten aus wird die Sache feinsinnig behandelt in W. Münchs Berliner Antrittsrede, Fries-Menge, Lehrpr. und Lehrg. 1898, 54, 31 ff.

[2]) II 1 B (München 1895) und in seinen und Menges Lehrpr. und Lehrg. 1896, 49, 1 ff.

Verfolgt man die Äufserungen der Akademiker in Rektorats- und in anderen Festreden der letzten Jahre, so wird man zwar mit Betrübnis wahrnehmen, wie fast immer ein apologetischer Ton mit- oder vorklingt, aber er gilt zumeist der Abwendung der Zeit von der Antike, Angriffe auf den eigenen Lehrbetrieb werden kaum je abgewehrt. Wo einmal wirklich dieser Lehrbetrieb selbst erörtert wurde, da geschah es wenigstens vor noch nicht langer Zeit mit einem ruhigen und warmen Interesse auch für den praktischen Teil der Aufgabe, mit verständnisvollem Eingehen auf die Bedürfnisse der Schule. Ich erinnere an Männer wie Leopold Schmidt, Ludwig Lange, Wilhelm Christ.[1])

Gleichwohl darf man behaupten, dafs die verhältnismäfsige Stille[2]) zum Teil äufserlichen Gründen verdankt wird. Um von dem schon berührten durchaus naturgemäfsen Hervortreten der pädagogischen Wünsche abzusehen, es kommt hier vor allem die Unzahl von Schwierigkeiten in Betracht, die bei der leisesten Berührung der Frage sich aufrollen. Die philosophischen Fakultäten stehen nicht wie ihre Schwestern als Einheiten den praktischen Berufen gegenüber, zu denen sie Beziehungen haben. Innerhalb der Gruppe von Dozenten wieder, bei denen die künftigen Mittelschullehrer hören, sind die einen näher beteiligt als die anderen. Unser Studium selbst ist von komplexiver Art und wechselt in den verschiedensten Zusammenstellungen der Fächer. Dazu tritt die Unabhängigkeit des Hochschullehrers, der für die amtliche Bindung seines Lehrganges schwerlich zu haben sein dürfte, wie sie sich Klix auf der Berliner Konferenz gedacht hatte als ein gemeinsames Produkt von Universitätsbehörden (Behörden?!) und Schulmännern. Gegen amtliche Bindungen im Unterrichtswesen dürfte man neuerdings ohnehin ein ganz allgemeines Mifstrauen haben. Hier steht aber mehr auf dem Spiel, eins unserer teuersten Güter, die Lehrfreiheit und die nicht minder wichtige Lernfreiheit der Hochschule. In diesem Sinne hat damals Tobler sofort auf die Klixschen Vorschläge reagiert.[3])

Die Zahl der Schwierigkeiten liefse sich leicht noch vergröfsern. Man erkennt aber auch so schon, dafs das Zurücktreten unserer Frage nicht notwendig bedeutet, sie sei keine brennende oder sie existiere überhaupt nicht.

---

[1]) Leop. Schmidt, Das akademische Studium des künftigen Gymnasiallehrers. Marburger Rektoratsrede 1882. Ders., Der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele. Marburg 1892. — Ludw. Lange, Über das Verhältnis des Studiums der klass. Philologie auf der Universität zu dem Berufe der Gymnasiallehrer. Leipziger Rektoratsrede 1870 (= Kl. Schriften I 22 ff.). — Wilh. Christ, Über Reform des Universitätsunterrichtes. Münchener Rektoratsrede 1891.

[2]) Früher scheinen Klagen und Erörterungen lebhafter gewesen zu sein, vgl. Ritschl Op. 5, 24. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterrichts 2[1], 445 ff.

[3]) Vgl. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891, S. 54 ff. und 605 f. Wie bedenklich war z. B. Standers Verlangen (S. 610), der Vorsitzende der Prüfungskommission solle Ernst damit machen, den Studiengang des Angemeldeten zu prüfen, und, war er tumultuarisch, den Kandidaten auf Zeit zurückweisen! Man denke: zurückweisen, ohne auch nur das ermittelt zu haben, ob vielleicht eine starke und eigenartige Individualität hinter dieser tumultuarischen Entwicklung steckt! Und welchen Nutzen soll die Zurückweisung auf Zeit haben? Wie soll sie das Verfehlte bessern?

Auch die erwähnte knappe Darstellung von Fries zeigt den Verfasser keineswegs von den bestehenden Zuständen befriedigt. Geklärt sind die Gedanken allerdings längst noch nicht genug, wie könnten sonst so ungeheuerliche Ideen wie die von Hornemann auftauchen, der die Philologiestudierenden in der Mitte des Quadrienniums in künftige Privatdozenten und künftige Lehrer teilen und für die zweite Abteilung die Rücksicht auf die Praxis hervortreten lassen will?[1])

Wenn ich nunmehr versuche, ein wenig zur Klärung beizutragen, so liegt es mir wahrhaftig sehr fern, in irgend einer Hinsicht enfant terrible zu spielen. Daß ich in keinem Punkte irgend welche Verhältnisse oder Persönlichkeiten, die ich nicht nenne, im besonderen im Auge habe, dafür muß ich den guten Glauben fordern. Aber eins habe ich allerdings auszusprechen. Es bedroht uns gegenwärtig eine immer mehr zunehmende Entfremdung zwischen Universität und Schule, mit einem Gefolge von Übelwollen und Mißverständnissen hüben und drüben, die man aufs tiefste bedauern muß. Die äußeren Anzeichen der Erscheinung sind zu unliebsam, um dabei zu verweilen. Eine Einzelheit dieser Art hat erst kürzlich Aly bestimmt, in einem Aufsatze Universität und Gymnasium[2]) in einer Weise ausfällig zu werden, die sowohl Billigkeit wie Sachkenntnis vermissen läßt. Aber entsinnen wir uns auch, daß wirs erleben mußten, wie auf der anderen Seite einer der ersten Meister der Wissenschaft, v. Wilamowitz, die Rücksicht auf den künftigen Schulberuf der meisten seiner Zuhörer kaltblütig aus seinem Programme strich und Dinge zu sagen wußte, an welchen nur die Feinde unserer Sache ihr Wohlgefallen finden konnten.

Doch das sind eben Symptome. Mir liegt hier nur an dem tieferen Grunde. Ich weiß wohl, es sollten lieber bessere Männer darüber reden. Die besten wären gerade gut genug dazu. Aber sie wollen nicht. Und so müssen wir anderen es versuchen, ich hoffe, behutsam und bescheiden. Als eine Empfehlung für mich darf ich vielleicht anführen, daß ich, seit Jahren ein doppeltbeamteter ἀμφίβιος, reichlich Anlaß hatte über diese Dinge nachzudenken.

Den springenden Punkt der Frage hat schon 1836 Ritschls Scharfsinn erkannt, in seiner Breslauer Antrittsrede de studii philologici et institutionis scholasticae necessitudine.[3]) Was dagegen heutzutage an Vorschlägen und Vorwürfen hervorgetreten ist, beweist zum großen Teil ein Verkennen der wirklichen Sachlage und ihres Ernstes. Darum will ich meinerseits über diese Vorschläge und Vorwürfe nur einen kurzen, kritischen Überblick geben.

Am beliebtesten ist die Klage, die Universitäten böten den Hörern eine zu einseitige, technische, spezialistische Wissenschaft. Hier ist wohl zu scheiden zwischen der Sache selbst und dem beanstandeten Übermaß. Die Sache selbst darf niemand tadeln, der das Wesen deutschen Universitätsunterrichts überhaupt[4]) richtig beurteilt und andererseits erwägt, daß ein Mann,

---

[1]) Dies und anderes Derartige angeführt von Fries a. a. O. 1896, 48, 6 ff.

[2]) Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 52 (1898) 66 ff. [3]) Op. 5, 631 ff. Vgl. unten S. 251.

[4]) Vgl. besonders die schöne Einleitung Paulsens zu Lexis, die deutschen Universitäten, Berlin 1893.

dessen vornehmste Aufgabe die Vorbereitung der Jugend zur Wissenschaft ist, unbedingt selber in der wissenschaftlichen Arbeit stehen oder mindestens einmal gestanden haben muſs. Der Lehrer einer Gelehrtenschule muſs ferner durchaus wissen, inwiefern der Stoff seines Unterrichts wissenschaftlich gesichert ist oder nicht. Darin eben liegt, was ihn vom niederen Schulamt unterscheidet. Was im allgemeinen Schaues über die streng wissenschaftliche Vorbildung zu sagen ist, übergehe ich hier, nicht weil es unwichtig wäre. Es ist hoch erfreulich, daſs gegenwärtig in Bayern einer Prüfungsordnung gegenüber, durch welche die Wissenschaftlichkeit bedroht erscheint, gerade das Organ des dortigen Gymnasialvereins sich zum Kampfe rüstet.[1]) Was aber jenes Übermaſs angeht, das natürlich schon als solches schädlich sein müſste, so reduzieren sich die Vorwürfe meist auf die Klage über eine zu ausgedehnte und intensive Schulung der Studenten in der Technik der **Textkritik**. Dabei scheint mir verkannt, erstens, daſs naturgemäſs die Entwickelung noch nicht völlig abgeschlossen ist, derzufolge durch Seminarübungen und andere Practica die eigentlichen Vorlesungen mehr und mehr von dieser Aufgabe entlastet werden, zweitens, daſs gegenwärtig, und zwar nicht erst seit gestern[2]), auch in der Wissenschaft ein Wandel sich vollzogen hat, der alles eher begünstigt als das berüchtigte Konjekturieren zum Selbstzweck. Das ist aus der Mode gekommen, wie nicht zu verwundern in einer Zeit, die in methodischer Strenge vor die Emendation die Recension der Überlieferung stellt, die ferner durch so viel überraschende Funde vorsichtig geworden ist in der Beurteilung des Möglichen und Unmöglichen. Es werden sogar schon wieder Stimmen laut, die mit v. Wilamowitz 'das kalte Fieber der reaktionären Verteidigung des Überlieferten' für die dringlichere Gefahr halten. Daraus folgt, daſs für den Universitätsunterricht nicht der mindeste Anlaſs vorliegt, das Maſs kritischer Schulung noch weiter herabzusetzen. Ist Philologie Voraussetzung für alle historische Forschung, so ist Kritik Voraussetzung für alle Philologie. Und man vergesse doch auch nicht den erziehlichen Wert. Wie könnte auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften der Begriff des Problems elementarer zugleich und eindringlicher veranschaulicht werden, als an den textkritischen Operationen, wo es immer gilt, im kleinen und in engen Grenzen eine Schwierigkeit aufsuchen, formulieren, lösen, lösen in methodischer Ausnützung fremder Mitforschung? Wo giebt es eine bessere Schulung des Unterscheidungssinnes in Bezug auf die Abstufungen der Sicherheit, von der Evidenz bis zur Vermutung? Niemals ist die Arbeit, wenn anders Ernst und Wahrheitsliebe sie leiten, umsonst gemacht. Auch die widerlegte Konjektur hat die Urteils- und Konzentrationskraft genährt, hat zum Eindringen in Sinn und Zusammenhang genötigt, die Beobachtung individueller Eigenart in Sprache und Denkart geschärft, — kurz,

[1]) Stölzle, Rückgang der wissensch. Vorbildung der bayer. Altphilologen. Blätter f. d. bayer. Gymn. 34 (1898) 10 ff.

[2]) Vgl. z. B. Belger, Mor. Haupt als akademischer Lehrer (Berlin 1879) S. 78. Zum Folgenden etwa v. Wilamowitz, Herakl.[2] (Berlin 1889) 1, 247, Diels, Parmenides Lehrgedicht (Berlin 1897), 3 ff.

sie hat Fähigkeiten entwickelt, die mutatis mutandis auch dem späteren Unterrichte zu gute kommen müssen. Es bleibt also dabei: mag es dem Anfänger hart ankommen, er mufs hindurch durch diese Schulung. So manche Enttäuschung es kosten mag, der junge Philologe tritt aus den lockenden Vorhallen des letzten Gymnasialjahrs nicht geradeswegs ein in das erhoffte Sanktuarium entzückender und beglückender Offenbarungen über die Herrlichkeit der Antike: *Πᾶσα μάθησις λύπη τὸ πρῶτον*. Das ist nicht anders, und es ist gut so.[1])

Eine zweite Klage, es fehle in den exegetischen Vorlesungen die nötige Erklärung der eigentlichen Schulschriftsteller, trifft in dieser Form, vorausgesetzt, dafs niemand ein vierständiges Privatum über Cornelius Nepos wünscht, thatsächlich nicht zu. Deshalb hört man auch mehr Beschwerden über die Art der Erklärung, die den Schulbedürfnissen nicht angepafst sei. Man vermifst 'den grofsen Stil', die ästhetische Würdigung, die Darlegung des Ideengehalts, man wünscht Emanzipation der Exegese von der Kritik. Ich will hiergegen nicht betonen, dafs heute an mehr als einem Orte Deutschlands die Beschwerdeführer ihre Wünsche unter gleichzeitiger Beibehaltung aller Vorzüge des älteren Betriebs vollauf befriedigt finden würden und dafs überall daran gearbeitet wird, Unsitten der Interpretation, wo sie bestanden haben, auszurotten: die Hauptsache ist, dafs die wissenschaftliche Interpretation schon als solche das Interesse haben mufs, in der angedeuteten Richtung nicht zu weit zu gehen. Sie will das objektiv Sichere vom subjektiven Eindruck abscheiden lehren. Dazu ist nötig, dafs sie ihre Schlüsse aus einer möglichst kleinen Zahl möglichst gesicherter Thatsachen ableitet, während[2]) 'die Berufungen auf allgemeine Kulturverhältnisse, oder auf den Geist einer Sprache, den Geist eines Schriftstellers, für den wissenschaftlichen Interpreten nur höchst unsichere Anwendungen zulassen'. Sie machen zu viel Voraussetzungen, die nicht sämtlich und jeden Augenblick sichergestellt werden können. Wenn es also darauf ankommt, die Schulinterpretation auf die wissenschaftliche zu gründen, wenn beide Arten nicht wesentlich identisch sind, so ist auch auf diesem Gebiet kein Anlafs zu prinzipiellen Reformen. Zumal, wenn noch zweierlei erwogen wird. Erstens: es fehlt heute wohl nirgends mehr an Einrichtungen, die unmittelbar vor oder nach dem Studienabschlufs den wissenschaftlichen Betrieb mit den Schulbedürfnissen zu vermitteln bestimmt sind. Zweitens ist mir, wie die Dinge heute liegen, zweifelhaft, ob die Bedingungen der Schulinterpretation von sämtlichen Hochschullehrern so durchdacht oder auch nur gekannt sind, dafs eine ziemlich direkte Übertragung jener Interpretationen von der Universität aufs Gymnasium ratsam wäre. Geschmack, Sachkenntnis und Intelligenz, verbunden mit Erinnerungen an die eigene Schulzeit und hie und da ein Abiturientenkommissariat thun es nicht allein. Es bedarf da einer lebendigen Fühlung mit der Praxis, und es ist bezeichnend, dafs der Wunsch aufgetaucht[3]) ist, solche

[1]) Über einen anderen Gesichtspunkt, der hier auch in Frage kommt, siehe unten S. 276.

[2]) Nach Wundts treffendem Ausdruck. Logik 2², 2 (1895), 309.

[3]) G. Richter-Jena, bei Fries a. a. O. 1896. 49, 6 ff.

Kollegen möchten lieber erfahrenen Schulmännern im Nebenamt anvertraut werden.

Ähnliches ist gegenüber dem vielgeteilten Wunsch der Berliner Konferenz[1]) nach sogenannten zusammenfassenden Vorlesungen zu erinnern. Wenn irgendwo wirklich derartige Vorlesungen, z. B. über die Gesamtheit der beiden klassischen Litteraturen, durch Einzeldarstellungen spezieller Gebiete zu sehr vernachlässigt worden sein sollten, ist eine Abänderung gewiſs am Platze. Wo aber aus jenem Wunsche nur das Verlangen spricht nach den gegenwärtig so beliebten Um- und Durch- und Überblicken von 'hohen Gesichtspunkten' aus, da vergiſst man, daſs viele Gebiete, ich nenne beispielsweise die Mythologie, nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft eine solche Darstellungsart noch gar nicht vertragen, ferner, daſs diese Darstellungsart den Hörer leicht dazu verführen wird, die kritische Einzeldurcharbeitung sich zu schenken, endlich, daſs sie, je bedeutender die Persönlichkeit ist, die sie giebt, notwendig um so subjektiver ausfallen muſs, worin für den der Schulung halb oder ganz entwachsenen Hörer freilich ein eigener, vielleicht der höchste Reiz, für den Anfänger aber die gröſste Gefahr liegt.[2]) Normalerweise wird vielmehr den Vorlesungen nach wie vor als Hauptaufgabe die kritische Durcharbeitung begrenzter Disziplinen und abgeschlossener Litteraturgebiete zufallen, und zwar immer so, daſs das Wie der Forschung wichtiger ist als das Was. Denn dieses letztere vermögen gedruckte Kompendien[3]) auch zu bieten. Was die Kollegien geben können, ist also im wesentlichen nur eine 'dynamische Tüchtigkeit', sagen wir kurz, Dynamik[4]), und als solche bedarf sie allerdings einer Ergänzung, zunächst einer materiellen. Da giebt es aber nur einen natürlichen Weg, und ihn muſs der Student selbstthätig gehen, nach der bekannten Ritschlschen[5]) Weisung: Lesen, viel lesen, sehr viel lesen, möglichst viel lesen. Nur auf diesem Wege ist ein wirkliches Sicheinleben ins Altertum erreichbar, nur so wird zugleich das Kenntnisaggregat allmählich zu etwas Organischem, und zwar von selbst, von innen heraus, ohne die doch immer mit fremden Augen gemachten Um- und Durch- und Überblicke. Voraussetzung ist natürlich bei alledem, daſs diese Eigenthätigkeit des Studenten nicht gehemmt wird durch eine Prüfungsordnung, die, um möglichst fakultätenreiche und lehrkräftesparende Kandidaten zu erzielen, das multa über das multum stellt. Voraussetzung ist ferner, daſs der Student reichlich aus dem Brunnen der Philosophie

[1]) Im Anschluſs an eine Zirkularverfügung an die philos. Fakultäten (vom 5. Febr. 1887) vertreten von Stauder (S. 609 ff.), geteilt u. a. auch von Uhlig (Verhandl. u. s. w. 614), Tobler (617), Ziegler (Die Fragen der Schulreform, Stuttgart 1891, S. 133 ff.) und vielen anderen, neuerdings wieder von Aly.

[2]) Verkannt von E. Bernheim: Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart (Berlin 1898) S. 21 f.

[3]) Die seltsamerweise A. Philippi empfiehlt, in seiner auch sonst wunderlichen Rektoratsrede 'Einige Bemerkungen über den philol. Unterricht', Gieſsen 1890. Neuerdings auch E. Bernheim a. a. O. S. 19 ff.

[4]) Vgl. Kaibel: Wissenschaft und Unterricht. Göttinger Festrede 1898.

[5]) Op. 5, 28.

schöpft, die sich ja gegenwärtig wieder mehr als früher anschickt, dem Einzelwissen Anschlüsse und höhere Bestimmungen zu vermitteln; Voraussetzung ist endlich, daſs dem akademischen Lehrer, wenn er sich im wesentlichen auf jene Dynamik beschränkt, doch das χάρισμα des Geistes nicht fehlt, des Geistes, der euch im Einzelnen und Kleinen das Ganze ahnen läſst, der selbst begeistert Begeisterung zu wecken, der 'nicht nur zu erleuchten, sondern auch zu erwärmen weiſs' [1])

Sodann die Forderung der Hodegetik, die gleichfalls viele Vertreter hat. Wir sprachen schon von den praktischen Schwierigkeiten Ein allgemein vereinbarter Studiengang ist rein undenkbar, ein epicherischer [2]) würde bei jeder Neuberufung Unzuträglichkeiten hervorrufen Zudem fehlt wenigstens die Vorlesung über Enzyklopädie, soviel ich weiſs, keineswegs überall, z. B bei uns in Leipzig nicht Auch schlagen die Befürworter der Hodegetik zu gering an die Bereitwilligkeit der Dozenten zu persönlicher Auskunft, die Wirkung der wohl überall bestehenden Vor oder Unterkurse [3]) des Seminars, den aufklärenden Einfluſs älterer Kommilitonen, auch derjenigen der dem Studenten näher stehenden ὑφηγηταί Zudem ist das Probieren und Umschauhalten, ja selbst das Irrlichtelieren der ersten Semester, innerlich bewertet, selten von so geringem Wert wie vielleicht seine positiven Erträgnisse. Dagegen ein amtlich empfohlener Studiengang, den einzuhalten übrigens nur die groſsen Universitäten mit ihrem zahlreichen Dozentenpersonal ermöglichen würden, trägt immer die Gefahr in sich, das Verantwortlichkeitsgefühl zu mindern Seine Anweisungen wirken nur zu leicht als Minimalforderungen Und endlich vergesse man doch nicht, daſs der Universitätsunterricht seiner Natur nach die Bedürfnisse von Schwächlingen nicht maſsgebend sein lassen kann, und daſs vor allem der altphilologische, wenn die Ansprüche nicht übertrieben werden, mit derartigen Hörern am allerwenigsten zu rechnen hat. Ich weiſs nicht, ob eine Statistik darüber vorliegt, wie sich die Abiturientenzensuren auf die Fakultäten verteilen Es liegt mir auch sehr fern, diese Zensuren zum Maſsstab für jede Lebenstüchtigkeit zu machen Daſs aber die guten und zum Teil ausgezeichneten Nummern, die Studenten der klassischen Philologie überwiegend aufzuweisen haben, den Besitz eines sehr ansehnlichen Maſses von Intelligenz nicht verbürgen sollten, wird niemand behaupten wollen Der Gymnasiallehrerstand hat auch im Hinblick auf diese Thatsache zur Erhöhung seiner sozialen Ansprüche den besten Grund Er sollte nicht betteln müssen, es handelt sich um ein gutes Recht

Andere, mehr praktische und organisatorische Forderungen über

---

[1]) Vgl Förster, Die klassische Philologie der Gegenwart Kieler Rektoratsrede 1886 Wenn ich auch im besonderen die Ergänzung der bloſsen 'Dynamik' erblicke, ergiebt sich aus den hier nicht vorwegzunehmenden Ausführungen S 274 f

[2]) Wie ihn z B Schiller empfahl, Verhandlungen S. 612

[3]) Auf deren weitere Ausgestaltung Bernheim a. a O mit Recht Gewicht legt Man darf daran erinnern, daſs die so altmodische und rückständige klassische Philologie auch auf diesem Gebiete in der Avantgarde marschiert, schon seit recht langer Zeit.

gehe ich hier ganz, so die schon von Lagarde und Paulsen empfohlene gröfsere Berücksichtigung der Gymnasialphilologen bei Berufungen, die Teilnahme derselben an den Prüfungskommissionen, die Prüfungsordnungen selbst, unter denen jedenfalls diejenigen nicht einwandfrei sein dürften, bei denen sich die Fälle wiederholen, dafs tüchtige und fleifsige Leute der so fatalen Ergänzungsprüfung in irgend einer anspruchsvollen Nebeninstanz verfallen. Hierher gehört auch die Frage der Promotionen, insofern sie zu einer ungesunden Verlängerung des Studiums, zum Teil über ein doppeltes Triennium hinaus führen können[1]), ferner die Klage, gerade die klassische Philologie lege ihre Hand zu schwer und zu einem zu ausschliefslichen Besitz auf ihre Jünger, womit wieder die Frage zusammenhängt, durch welche Mittel darauf hinzuwirken sei, dafs jeder philologische Dozent das Staatsexamen selber bestanden hat, an dem er als Examinator mitwirkt. Doch ich lasse alle diese Dinge hier bei Seite; sie haben, so wichtig sie sein mögen, doch eine mehr äufserliche Bedeutung.

Was Schule und Universität gegenwärtig mehr und mehr zu trennen droht, hat, glaube ich, seinen Ursprung überhaupt nicht so sehr in der Art des Universitätsunterrichts wie in der Wissenschaft selbst und ihrer neueren Entwickelung.

Manchem scheint heutzutage, die klassische Philologie sei greisenhaft und unfruchtbar geworden; so klagt Aly, so unter den Hochschullehrern selbst der pessimistische Philippi, und ein Paulsen findet es mit seiner Gerechtigkeitsliebe vereinbar, den heutigen Zustand unserer Wissenschaft durch Herbeiziehung des unglückseligen Walzers von Isidor Hilberg über Wortstellungsgesetze im Ovidischen Pentameter zu beleuchten (2[2] 450). Als könnte man dem Herrn Philosophen nicht jeden Tag eine, wenn auch in der Art verschiedene, so doch in der Wirkung völlig gleiche Erquickung auf seinem eigenen Studiengebiete nachweisen. Aber wahrlich, der kompromittiert seine Sachkenntnis, der uns des Marasmus senilis zeiht, heute, wo die zeitlichen wie die räumlichen Grenzen unseres Forschungsgebietes von Jahr zu Jahr sich erweitern, wo mit kühnem Wurfe der Versuch gewagt wurde, die ins ungemessene bereicherten Geschichten aller Mittelmeervölker zu einer Geschichte des Altertums zusammenzufassen, wo die Schranken zwischen Altertum und Mittelalter, zwischen profanem und kirchlichem Schrifttum zu fallen beginnen, wo allerorten ertragreiche Bündnisse geschlossen werden, mit der Ethnologie, mit der Sprachwissenschaft[2]), mit wie

---

[1]) Über das Normale Tübler (Verhandlungen 86): Wer mit wirklicher Reife für philologische Studien zur Universität abgeht, kann in 3 bis 4 Jahren an derselben das durch die Prüfungsordnung geforderte Wissen und Können erreichen.

[2]) Die freilich nicht zu leugnende Zurückhaltung, mit der dieser Wissenschaft von seiten der klassischen Philologie immerhin noch begegnet wird, hat natürlich ihren Grund auch nicht in den Scheuklappen des Klassizisten, sondern in der sehr richtigen Erkenntnis, dafs jede vergleichende Betrachtung einer isolierenden als Ergänzung und als Korrektiv bedürftigt. Wer der klassischen Philologie in diesem Punkte die Germanistik als Muster vorhält, der vergifst überdies, dafs sie nicht wie diese mit der Sprachwissenschaft zusammen geboren und grofsgezogen ward, sowie dafs sie die Entwickelung zu einer 'Kulturwissenschaft' (Paul, Grundrifs 1, 1 ff.) schon seit langem hinter sich hat, während es

vielen anderen noch! wo aus der Kenntnis der klassischen Länder, aus den ungeheuren Schätzen an neuen Inschriften, Papyrusrollen, Kunstwerken in alle Adern unserer uralten Wissenschaft frisches Lebensblut einströmt.

Also an der Rückständigkeit der Wissenschaft liegt es wahrhaftig nicht, wenn ihr Betrieb die Bedürfnisse der Schule nicht mehr völlig befriedigen kann. Es handelt sich vielmehr um etwas anderes, etwas, das vielleicht am ähnlichsten ist den Vorgängen auf kirchlichem Gebiete, wo gleichfalls im Gefolge moderner Entwickelungen der Wissenschaft eine Rückwirkung erzeugt worden ist, die nur oberflächliche Beobachter auf hierarchische und orthodoxistische Oppositionslust zurückführen werden.

Unsere Schule kann trotz aller Wandelungen nicht völlig verleugnen, was ihr nach ihrem Ursprung als innerster Wesenskern zu eigen ist. Wohl ändert sich das Bildungsideal im Laufe der Zeit. Die pia sapiensque eloquentia des Humanisten ist abgelöst worden vom Galantuomo und Politicus, vom Rationalisten, vom Neuhumanisten, neuerdings, wie Lagarde meinte, vom Reserveleutnant. Aber stets bleibt eins bestehen: was immer die Schule vom Altertum darbietet, nie wird sie sich begnügen können davon zu sagen 'so war es', sondern immer und überall 'so war es recht oder nicht recht'. Eine nur explicative Darstellung, ein Verständnis aus Bedingungen heraus, die ausschliefslich in den historischen Verknüpfungen des Dargestellten selbst liegen, mithin relativer Art sind und unserem Empfinden nur künstlich nahezubringen, dies ist nicht die Aufgabe der Schule. Auf normativer Betrachtungsweise mufs sie bestehen. Und dies ist mein Hauptsatz: Die Philologie als Schulwissenschaft ist an eine normative Betrachtung gebunden. Für sie gilt darum nicht blofs Scire est perspicere, quale quid sit et cur sit tale, sondern sie mufs ihre Erkenntnisse in eine klare Beziehung bringen zu allem, was nach menschlicher Einsicht unser Leben regelt und leitet, sie mufs mit Gottfried Hermann[1]) hinzufügen: et perspicere, quid eo facere possis. Denn gerade das ists, was wir niemals missen können, wär' es auch nur aus dem einfachen Grunde, weil der Schüler uns stets fragen wird, nicht immer mit Worten, oft mit stummem Blicke: Quid eo facere possum?

Fassen wir die Sache wissenschaftlich, so werden wir uns in der Formulierung am besten an Wundt[2]) anschliefsen. Die normative Wissenschaft betrachtet ihre Gegenstände nicht sowohl nach ihrem thatsächlichen Verhalten,

doch noch nicht allzulange her ist, dafs die Teilnahme der Germanisten für die indogermanische Sprachwissenschaft durch eine Beschränkung auf Grammatik und Litteraturgeschichte sehr erheblich erleichtert war.

[1]) In der unvergänglich schönen Einleitung zu den acta societatis Graecae S. IX. Vgl. seine Ausgabe der Aristot. Poetik S. 107: duplex officium est eorum, qui veteres philosophos interpretantur: nam non modo, quid illi senserint, sed etiam, utrum recte an male senserint, explicandum est. Die scharfe Trennung des zweiten Abschnittes seines Kommentars von dem ersten erfüllt bereits 1802 eine Forderung, die man 1837 als die eigentlich erlösende von neuem erheben durfte; s. Berger, Wahrheit und Irrtum in der Katharsislehre des Aristoteles, in Gomperzens Übersetzung S. 71.

[2]) Ethik[2] (1892) 1 ff.

als vielmehr mit Rücksicht auf bestimmte Regeln, die an ihnen zum Ausdruck gelangen und die sie zugleich als Forderungen jedem einzelnen Objekte gegenüber zur Anwendung bringt. Ihre Gegenstände sind ihr nicht gleichwertig, sie unterwirft sie geflissentlich einer Wertschätzung. Sie scheidet Normales und Normwidriges. Sie mifst das Sein an einem Seinsollen. Und hier liegt der Kernpunkt. Denn es leuchtet alsbald ein, wie damit der Begriff des Normativen im letzten Grunde entspringt aus dem menschlichen Willen, also herein tritt in den Kreis der sittlichen Dinge. Wundt formuliert das kurz und gut so: Das Sittliche ist die letzte Quelle des Normbegriffs, und die Ethik ist die ursprüngliche Normwissenschaft. Und damit ist fest gelegt, warum die Schulphilologie immer normativ bleiben mufs: weil sie eine Erzieherin sein will. Damit ist aber auch der lezte Grund ermittelt für die Entfremdung zwischen ihr und der Philologie als reiner Wissenschaft. Denn jeder, der Augen hat, mufs es sehen: die heutige Philologie ist nicht mehr normativ, sie ist eine explikative Wissenschaft geworden. Denn sie ist so gut wie aufgegangen in der Geschichte.[1] In den Kämpfen Boeckhs mit Hermann bricht sich das neue Streben Bahn: heute scheint es am Ziele zu sein. 'Die Philologie als Wissenschaft', sagt z. B. v. Wilamowitz[2], 'hat an die Geschichte ihre Eigenart und Selbständigkeit verloren.' Nun ist aber die Geschichte an sich durchaus explikativer Art: sie erforscht, um wiederum Wundts Formulierung beizubehalten, 'das thatsächliche Verhalten, das sie durch Verknüpfung des innerlich Verwandten oder des nach äufseren Merkmalen Zusammengehörigen dem Verständnis näher zu bringen sucht'. Sie trägt von aufsen her keine Regeln und Forderungen an die Dinge heran, sie hält sich ans Sein, nicht an das Seinsollen. Sie will eben ermitteln, 'wie es eigentlich gewesen ist'.

In dem hierdurch, wie es scheint, bedingten Verzichte der Philologie auf

---

[1] Man begreift es schwer, dafs selbst ein Gelehrter wie Pöhlmann noch heute mit Treitschke von einem Erlahmen der Philologie durch formalistischen Sinn, durch einseitig sprachlich litterarische Bildung, dafs er von 'blofsen Sprachmeistern' reden konnte. Aus Altertum und Gegenwart (München 1895) S. 30 ff.

[2] Herr Unters. (Berlin 1884) S. 418, vgl. neuerdings v. Arnim, Dio v. Prusa (Berlin 1898) S. 2: 'Die einseitige humanistische Auffassung ist in unserer Wissenschaft verdrängt worden durch die unendlich tiefere und grofsartigere der Geschichtswissenschaft.' Pöhlmann freilich findet diese Auffassung bei uns Philologen nur insoweit vertreten, dafs er sagt, sie habe 'doch auch bereits in der Philologie Eingang gefunden', daneben hätten sich schablonenhafte und mechanische Vorstellungen als Rudimente einer älteren und unhistorischen Auffassung bis in die Gegenwart erhalten, a. a. O. S. 45 f. Pöhlmanns Kritik (der neuen Realencyklopädie) verkennt dasselbe, worauf oben S. 264 hingewiesen ist, die Notwendigkeit isolierender Forschung zur Ergänzung und Kontrolle der vergleichenden, oder, wie er sagt, der universalen Methode. Möge er doch nur das 'getrennt marschieren und vereint schlagen', das er selbst (S. 37) empfiehlt, auch in dieser Beziehung gelten lassen. 'Wie oft vermifst man', sagt er (S. 38), 'an den philologischen Arbeiten gerade das, was den Rechts- und Verfassungshistoriker, den Nationalökonomen, Kulturhistoriker und Politiker am meisten interessieren würde.' Ja, glaubt denn Pöhlmann, dafs nicht auch der Philologe in umgekehrter Richtung bei den andern manches vermifst, was wieder ihn am meisten interessieren würde?

die normative Betrachtungsart liegt auch eine Erklärung — eine, natürlich nicht die einzige! — für die unzweifelhafte Einbufse, die sie rücksichtlich ihres Einflusses auf die Bildung der Nation erlitten hat. Köchly hat das 1874 ganz unbefangen ausgesprochen[1]: 'Was die Philologie seit 30 Jahren als reine Wissenschaft gewonnen hat, das scheint sie immer mehr als humanistisches Bildungsmittel zu verlieren.' Wir aber sehen nun wohl klarer, warum sich Universitätsphilologie und Schulwissenschaft immer fremder geworden sind. Boeckh[2]) freilich konnte noch glauben, der Gegensatz sei nicht vorhanden, die praktische oder Schulphilologie stehe zur eigentlichen Wissenschaft nur im Verhältnisse des Elementarischen. Ritschl dagegen, in der erwähnten Rede, hat klar erkannt, dafs es in Wahrheit unmöglich ist, die explikative Philologie, selbst in elementarer Form, auf dem Gymnasium zu Grunde zu legen. Er stellte schon damals in scharfem Dilemma genau die Frage, die noch heute die eigentlich drängende ist, ja heute mehr als damals, um so viel mehr, als die Annäherung der Philologie an die Geschichte 1836 denn doch noch nicht so weit fortgeschritten war wie heutzutage. Sein Dilemma[3]) lautet: Hat sich die Schulphilologie der neuen Entwickelung der Wissenschaft anzuschliefsen? Wenn nicht, ist die Lehrervorbildung durch diese neuentwickelte Wissenschaft eine unbrauchbare? Nicht leicht hat sich sein gesunder Sinn und Scharfblick glänzender bewährt, als darin, dafs er, entgegen den Boeckhschen Ideen, die erste Frage rundweg verneinte. Einmal liegt das Ziel einer historischen Erkenntnis des Altertums völlig über den Erreichbarkeiten des Schulunterrichts, sodann ist es unmöglich, bei solchem Ziele die Bevorzugung des klassischen Altertums ausreichend zu begründen, das vielmehr vaterländischer Geschichte und neuerer Litteratur Platz zu machen haben würde[4]). Wenn wir nun auch Ritschl von hier aus in seinen positiven Standpunkt nicht mehr werden folgen können, zu der von ihm vertretenen Einschränkung der Gymnasialaufgaben auf die sprachlich formale Bildung, seine Verneinung bleibt doch richtig: die explikative Wissenschaft ist dem Schulunterricht ihrem und seinem inneren Wesen nach nicht gemäfs. Die somit hervortretende zweite Frage, nach der Vorbildung der Lehrer, löst Ritschl nun freilich in einer Weise, die heute kaum jemand wird gelten lassen wollen: er meint, das philologische Studium gelte mehr noch als dem künftigen Lehrer dem Menschen in ihm und seiner dauernden verstandesmäfsigen Befriedigung. Darum falle der Zwiespalt nicht weiter ins Gewicht. Dieser war aber, wie wir schon erinnerten, damals auch nicht so stark wie heute. Und er war nicht so fühlbar für den, der das Gymnasium auf das Sprachlich Formale beschränkte, während heute gerade die stoffliche Annäherung unserer Unterrichtsziele an die wissenschaftlichen die grundlegenden Unterschiede empfindlich hervortreten läfst. Ich erläutere das Gesagte an einigen Hauptpunkten.

[1]) Gottfried Hermann (Heidelberg 1874) S. 108.

[2]) Kl. Schriften 2, 187. [3]) Op. 5, 613.

[4]) Vgl. G. Hermann, über Boeckhs Behandlung der griech. Inschriften (Leipzig 1826) S. 4: Die Geschichte an sich ist im Recht, weil dem Menschen allein wichtig ist, was war. 'In dieser Hinsicht steht ein Volk dem andern gleich.'

Das erste Opfer, das der Historisierung fällt, ist der Begriff des Klassischen selbst Ich glaube, die klassische Philologie beginnt sich hier und da bereits ihres Ehrennamens freiwillig zu entäußern Begreiflich ist das Was früher in übermenschlicher Bevorzugung glänzte, die besondere Artung und Begabung namentlich des griechischen Volkes: das Zeitalter der Ausgrabungen fördert Dokumente zu Tage, die das Ideale in eine nur zu reale Nähe rücken, Menschliches, Allzumenschliches in hundert Formen und Gestalten Ein schärferer Beobachter wird vielleicht sogar finden, daß bei einer ganzen Reihe von modernen philologischen Arbeiten etwas wie eine kleine Neugierde mitgearbeitet hat, gleichsam eine Coulissenguckerei, eine heimliche Freude, die den Alltäglichkeiten individueller Größe nachspürt und spricht Seht, es war auch nicht anders als heutzutage bei uns.[1] Dazu kommt sodann, daß die explikative Betrachtung mit innerer Notwendigkeit darnach strebt, ihr Forschungsgebiet den vergleichenden Disziplinen einzuordnen Auf diesem Wege haben voran die beiden klassischen Sprachen längst ihre bevorzugte Sonderstellung eingebüßt Denn Schleicher hatte ganz recht mit seinem Bilde. Die Sprachwissenschaft hat für ihre Gegenstände nicht des Gärtners, sondern des Botanikers Augen, für den die Rose nicht mehr bedeutet als das Unkraut. Der Sprache folgt die Dichtung Das Werden des Homerischen Epos begreifen hilft heutzutage nicht mehr bloß die Vergleichung germanischen Heldensanges Serben, Russen, Finnen und Türken treten in die Reihe Sogar die Dichtergestalt selbst, die hohe und rührende des blinden Sängergreises, hat sehr unklassische Gesellen gefunden Die ursprüngliche Fülle religiöser Schöpfungen, die vor den Gestalten des Olympos nur allmählich verblichen, lehrt uns Usener u a. aus der Vergleichung mit litauischen Götternamen begreifen, noch ist uns Rohdes Psyche in Erinnerung und das Licht, das sie durch Zuhilfenahme der ethnologischen Forschungen über uralte Ideen und Vorstellungen verbreitete, deren richtige Beurteilung für ein wirkliches Verständnis der archaischen Poesie unerläßlich ist

So zersetzt die Wissenschaft unerbittlich den an die Isolierung gebundenen Begriff des Klassischen, den doch aber die Schule nicht missen kann Denn obwohl jede Art historischer Bildung das griechisch römische Altertum schon wegen seiner objektiven Bedeutung für die Ursprünge unserer Kultur wird berücksichtigen, ja ausführlich wird berücksichtigen müssen, die zentrale Stellung, der neunjährige intensive Unterricht ließe sich nicht allein mit dieser Erwägung rechtfertigen Es müssen durchaus besonders geartete, es müssen bevorzugte, ja begnadete Völker sein, deren Kultur soviel Zeit und soviel Arbeit gewidmet wird Ich meinerseits bin altmodisch genug, das mit gewissen Einschränkungen sogar von den Sprachen zu glauben In andern Stücken aber stehe ich gewiß nicht vereinzelt, wenn ich behaupte, daß der Trieb zu histo-

[1] Womit natürlich nicht das tieferniste Streben getroffen sein soll 'die alte Welt von denselben Lebensfragen bis zum Grunde bewegt zu zeigen, welche noch heute zum Teil ungelöst jeden ehrlichen Mann beschäftigen' Nitzsch bei Pöhlmann, Gesch des antiken Kommunismus und Sozialismus I (München 1893) S VII

risieren und zu analogisieren, so aufklärend er gewirkt hat, so segensreich die Zerstörung jener kompakten Auffassung ist, nach welcher jeder antike Schriftsteller auch ein Klassiker war, doch nicht selten übertreibend das Isolierte verkannt und namentlich das unvergleichbar Große der Gesamterscheinungen zu niedrig eingeschätzt hat. Man denke nur an die Skulptur. Was sind es für Formen, die der Orient nach einer Arbeit von Jahrtausenden den Griechen zum Erbe ließ, und wie kurz ist im Vergleich mit diesen Jahrtausenden der Weg von der mykenischen Kultur auf die Höhe der Perikleischen Zeit! Oder man denke an die Hoheit und Strenge der Äschyleischen Tragödie: was für ein Volk, dem drei Tage lang Trilogien dieses Stiles anzuschauen und anzuhören eine Erhebung und eine Festlust war! In solchen Dingen liegt eben das Einzigartige und Exemplarische, auf das immer und immer wieder hinzuweisen die Schule sich niemals versagen kann.

Eine zweite Gefahr, der ersten übrigens unmittelbar nachfolgend, liegt in einer Begleiterscheinung der geschichtswissenschaftlichen Betrachtungsweise, die ich die Relativierung der Werte nennen möchte. Die Geschichte stellt jedes Einzelne an seinen Ort. Sie erklärt und beurteilt es auf Grund der von ihr rekonstruierten Bedingungen seiner Entstehungszeit. Wer wollte die gewaltigen Fortschritte bestreiten, die diese Betrachtungsweise hervorgerufen hat! Durch sie erst kommt manches überhaupt zu seinem Recht. Ich nenne beispielsweise die hellenistische Kultur, deren Wert neben der großen alten Zeit, je relativer die Beurteilung geworden ist, um so kräftiger hervortrat. Aber umgekehrt kann dieselbe Relativierung der Werte dazu führen, andere Erscheinungen, ja ganze Strecken der antiken Litteratur niedriger einzuschätzen, als es billig wäre, wenn man ihrer kulturhistorischen Wirkung auf die Nachwelt gedenkt. Auf diesem Wege ist z. B. die unbefangene Freude an einem Autor wie Plutarch verloren gegangen, der 'als Vermittler antiker Lebensweisheit lange Zeit eine geradezu welthistorische Rolle gespielt hat'. Seine Schriften erscheinen als Kompilationen, sie lösen sich historisch in ihre Elemente auf, und unter der Last der üppig gedeihenden Quellenforschung ist die liebenswerte Persönlichkeit selbst beinahe versunken. Ähnlich ergeht es Ciceros philosophischen Schriften, ja die Entwertung erstreckt sich gegenwärtig im gewissen Sinne auf die römische Litteratur überhaupt; und hier freue ich mich, daß kürzlich auch Ivo Bruns[1]) die 'Übertreibung des historischen Gesichtspunktes' dafür verantwortlich gemacht hat, 'daß wir uns heutzutage die Einsicht in die Größe des römischen Klassizismus mutwillig verbauen'. Das Gymnasium aber muß sich in jedem Falle dagegen wehren, daß die Muttersprache des Humanismus irgendwie zu kurz komme.

Vielleicht darf ich noch an einem Einzelfalle jene Relativierung der Werte erläutern. Sie tritt besonders bei der Exegese hervor, deren wissenschaftliche Aufgabe man gegenwärtig dahin bestimmt, sie müsse die Bedingungen wieder herstellen, die der Schriftsteller bei gleichzeitigen Lesern voraussetzen konnte.

[1]) Montaigne über die Alten. Festrede. Kiel 1898. S. 12. Dem über Plutarch S. 14.

Wie förderlich diese Auffassung der Wissenschaft war, bedarf keiner Worte. Wie wenig sie in einzelnen Fällen mit den Bedürfnissen der Schule zusammenstimmt, dafür ein Beispiel. Man hat neuerdings den Nachweis versucht, Antigone werde nicht durch ein allgemein menschliches und somit auch uns noch unmittelbar verständliches Pflichtgebot in den tragischen Konflikt getrieben, sondern durch ihr gentilizisches Pflichtgefühl, also durch ein uns völlig fremdes Empfinden, stark durchsetzt mit den rückständig gewordenen Überbleibseln vorgeschichtlicher Zustände. Dies Motiv ist dem Verständnis nur erreichbar durch historisches An- und Nachempfinden, also durch etwas auf der Schule unmöglich zu Erreichendes, durch etwas, das, selbst wenn es erreichbar wäre, dem Schüler das Recht liefse zu fragen: Quid eo facere possum? Warum sollen Dichtungen für mich so wichtig sein, die zu verstehen ich erst aus meiner eigenen Haut herausfahren mufs? Gewifs, selbst wenn die inzwischen bereits widerlegte Auffassung Kaibels[1]) zu Recht bestünde, wir müfsten auf der Schule beim Alten bleiben, und wir dürften es mit gutem Gewissen. Alter pueri Terentium, alter Grotius.

Noch eine dritte Erscheinung möchte ich bezeichnen, die im Gefolge der Historisierung auftritt: ich würde sie die Verobjektivierung der Forschungsgegenstände nennen, wenn ich nicht fürchten müfste, mit dieser vox hybrida Anstofs zu erregen. Das geschilderte Streben nach einer relativen Bewertung der Dinge wird notwendig die innere und persönliche Teilnahme an diesen Dingen beeinträchtigen. In der That ist der im Vergleiche mit dem Humanismus nüchterne und verstandesmäfsige Charakter der modernen Philologie so offenkundig, dafs die erfreulichen Ausnahmen zu zählen sind. Die Stärke des Bestrebens, alles, was einen tief persönlichen Anteil an den Problemen voraussetzt, alles Subjektive, mithin auch die Geschmacksurteile mehr und mehr auszuscheiden, verdeutlicht sich vor allem auf dem Gebiete der Kritik, von deren konservativer Grundrichtung wir schon sprachen: hier herrscht gegenwärtig eine wahre Scheu vor der blofsen Divination. Weiterhin erzeugt diese Zunahme objektiver Kühle den entsagungsvollen Dulden mut, mit dem jetzt so viele Philologen ihre Kräfte lange vernachlässigten Seitengebieten und Spätlingen der Überlieferung widmen, ich habe nicht nötig zu sagen, mit wie reichem Erfolge. Aber auch dieser Erfolg darf über die Gefahr nicht hinwegtäuschen, die das damit ganz unvermeidlich verbundene Verwischen der Grenzlinien zwischen wichtig und unwichtig in sich birgt. Für die geschichtswissenschaftliche Betrachtung ist eben nichts geradezu unwichtig. An seinem Ort, in seinem besonderen Zusammenhange ist es zur Wiedergewinnung des Gesamtbildes unentbehrlich, kann es wenigstens sein, oder auch werden. Und darum führt die explikative Forschung mit Notwendigkeit dazu, auch die kleinsten und trivialsten Überbleibsel eines vergangenen Seins aufzunehmen: Häfsliche Töpfe, unorthographische Leichensteine, die Mauerkritzeleien der kleinen und grofsen Gassenbuben Pompejis, die Lage und Topographie irgend eines antiken Borna

[1]) Kaibel, De Sophoclis Antigona, Göttinger Programm 1897; vgl. E. Bruhn, Neue Jahrb. I (1898) S. 248 ff.

oder Taucha, die harmlosen Geschäftspapiere kleiner Leute und subalterner Beamten alles mufs ans Licht, mufs in extenso und aufs kostspieligste publiziert, mufs gesichtet, geordnet, sprachlich und sachlich ausgebeutet werden Ob hierin nicht selbst vom Gesichtspunkt der reinen Wissenschaft aus in unseren Tagen die Grenze manchmal überschritten wird, bei der doctrina aufhört und curiositas anfängt, lasse ich dahingestellt.[1] Jedenfalls liegt es in der Natur der Dinge, dafs diese neu zuströmenden Stoffmassen ungemessene Arbeitskräfte verzehren, und dafs infolgedessen der alte Mittelpunkt der Philologie, das eigentliche *φιλολογεῖν*, die Beschäftigung mit der Litteratur, seine zentrale Bedeutung zu verlieren beginnt. Für die Schule dagegen ist und bleibt die Litteratur, und zwar die klassische Litteratur, das A und das O, sie bleibt es schon deshalb, weil sie zu normativer Betrachtung viel mehr Gelegenheit bietet als die übrigen Gebiete Für die Schule gilt noch immer Gottfried Hermanns[2]) Wort Crediderim ego quidem, quantum animus corpore praestantior est, tantum rerum antiquarum rem esse longe eminentissimam illam magnorum ingeniorum imaginem, quae linguae ope in scriptis veterum est expressa Die Schule hat sich ja der neuen Entwickelung selbstverständlich nicht ganz entziehen mögen noch können wir haben den Ansturm der sogenannten Realien gehabt. Aber darüber ist wohl unter nüchternen Praktikern eine Stimme, dafs den Realien gegenüber ein vorsichtiges ne quid nimis besonders am Platze ist, dafs sie insonderheit nie zu selbständigem Betriebe, sondern immer nur dienend zur Belebung der Schriftstellererklärung verwendbar sind.[3]) Vor allem dürfen wir uns nicht täuschen lassen durch das scheinbare Interesse, das, wie das Publikum, so auch die Schülerwelt den Realien, insonderheit der Kleinwelt der sogenannten Privataltertümer, den Bildern und Berichten von Ausgrabungsergebnissen und dergleichen entgegenbringt. Mit der seelenbildenden Kraft des Altertums hat dieses Interesse nichts gemein Das ist die Wirkung des Stofflichen, der Reiz des Vorzeitlichen, oder auch nur des Fremdartigen Jede palaeontologische oder ethnographische Sammlung wirkt genau ebenso, und wie viel sich die Teilnahme des 'gebildeten' Publikums für Ausgrabungen von einer jeder Ehrfurcht baren Neugierde unterscheidet, weifs jeder, der das Glück hatte, bei einer Wanderung durch Pompeji einer Stangenschen Reisegesellschaft zu begegnen

Der Vorrang der Litteratur ergiebt sich aber auch noch aus einer andern Betrachtung

Von der alten Trias des Guten, Wahren und Schönen, die den Gebieten der Sittlichkeit der Wissenschaft und der Kunst entspricht, eine irdische Epiphanie der göttlichen Allgüte, Allweisheit und Allmacht, von dieser Trias sind

[1]) Nicht ganz überflüssig ist es vielleicht, an Hermanns Wort zu erinnern über eine Untersuchung, die die Toilettenausdrücke in den Thesmophoriazusen völlig ans Licht zu stellen strebte Quid tandem lucratus esset aliud, quam ut Athenarum quoque mulieres magnam copiam et varietatem rerum, quibus se ornatiores videri putarent, habuisse intellegeret

[2]) Praef S XIII

[3]) Es ist mir eine Freude, in diesem wie in anderen Punkten einen Eideshelfer zu finden an Max Schneidewin (Die antike Humanität [Berlin 1897] S 522 ff), der es nur leider seinen Lesern so wenig erleichtert hat, der Freude an seinem Buche sich hinzugeben

im Laufe der Zeit die ersten zwei Stücke dem Wirkungsbereich der klassischen Studien nahezu entzogen. Die antike Wissenschaft ist so gut wie ganz historisch geworden, für das Leben selbst abgelöst durch die moderne. Gerade darum, weil das so ist, blühen jetzt die Studien so schön auf, die der historischen Erkenntnis der antiken Wissenschaft gelten. Abgelöst ist aber auch die antike Ethik, nicht zwar in demselben Umfange wie die Wissenschaft, aber ein wesentlicher Teil davon gehört doch auch bereits der Geschichte an, wo er denn freilich in der Bedeutung typischer Lebensformen von Staat und Gesellschaft auch für die Schule in reichem Maße verwendbar bleibt. Gilt dasselbe nun auch von der Kunst? Vor allem von der Poesie des Altertums? Sind Homer und Virgil, Sophokles und Aristophanes auch abgethan und überwunden, historisch? Man sieht, hier liegt ein Kernpunkt des ganzen Streites um Wert oder Unwert der klassischen Bildung, hier stehen wir vor der fast letzten, jedesfalls vor der Hochburg des Humanismus. An dem Tage, wo wir ins Lager der Männer übergehen, die auf dem Gebiete des Ästhetischen die Absoluta leugnen, ins Lager der Relativisten und Milieutheoretiker, an diesem Tage werden wir Humanisten kapitulieren müssen, abziehen aus unserer Veste. Man biete uns nur nicht als Surrogat die Pflege der historischen Kontinuität, die Ausbildung des historischen Sinnes. Gewiß ist das was Großes: aber wie die politisch-historische Erziehung noch nicht mit Erziehung überhaupt identisch ist[1]), so kann sie für sich allein die neun Jahre Latein und sechs Jahre Griechisch nicht rechtfertigen. Dazu ist und bleibt es nötig, daß wir die Hochgipfel der alten Litteratur weiterhin ansehen dürfen mit den Augen Gottfried Hermanns[2]), der übrigens doch auch schon Lessing und Kant, Schiller und Goethe hatte und zu schätzen wußte, wie er seinerseits wiederum von Goethe Bewunderung und Verehrung empfing. Das Geistesbild großer Menschen, wie es die antike Litteratur darbietet, hoc est illud, quod tamquam exemplum recti pulchrique admiramur, quod imitamur[3]), quo excoli animos nostros atque ad praeclarissima quaeque excitari atque evehi sentimus. Liegt aber die Sache so, dann wollen wir auch jede Verstärkung unserer ästhetischen Position willkommen heißen. Die Bemühungen der Kunstarchäologie, in dem Organismus unseres Unterrichts einen Platz zu gewinnen, wir können sie nur begrüßen. Zu betonen freilich wird dabei sein: der Kunstarchäologie, und zu hoffen, daß sich diese Bewegung

[1]) Verkannt in den vielfach treffenden, aber einseitigen Ausführungen von Pöhlmann, 'Das klassische Altertum in seiner Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürgers', Aus Altertum und Gegenwart (München 1895) S. 1 ff. Wie übertrieben ist der Satz S. 31 'Die gesamte griechisch-römische Lektüre hat der Philologe zu einer Vorschule politischen Denkens zu machen.' Auch Homer? Auch Ovids Metamorphosen?

[2]) Praef. S. XIII.

[3]) Was natürlich nicht im Sinne der antiken Doktrin περὶ μιμήσεως zu verstehen ist. Klassizismus als ungesunde Repristination wollte Hermann gewiß nicht. Vgl. die 'Andeutungen über das Antike und Moderne' (1847), Opusc. 8 463 ff. Es giebt überhaupt keinen schneidenderen Gegensatz als den zwischen Hermanns straffem Rationalismus und der sehnsüchtigen Dämmerung Hölderlinscher Stimmungen. Dort eine kernhafte Gesundheit — hier eine anziehende vielleicht, aber doch immer eine Morbidezza.

von Übertreibungen frei hält, deren namentlich drei in Frage kommen dürften: der Anspruch auf eine Selbständigkeit im Unterricht, die bei der stofflichen Überlastung des 'utraquistischen' Gymnasiums den Segen in Fluch verwandeln müfste, die Ausdehnung solcher Unterweisung auch auf die archaische Kunst, die auf die Schule nicht gehört, die Schädigung von Phantasie und Abstraktionskraft durch übermäfsige — ich sage, übermäfsige — Verwendung zerstreuender Anschauungsmittel.

Die grofsen Alten haben schon manchen Sturm bestanden, manche Nacht und dann wieder manchen Morgen erlebt. Freilich die Gefahr noch niemals, die der moderne Glaube in sich birgt, auch das Gröfste, was vergangene Menschengeschlechter geleistet, sei nur zeitlich, nur transitorisch, nur relativ, und weil so vieles einstmals absolut Scheinende nunmehr für abgethan gilt, so sei nunmehr auch alles diesem Lose verfallen, der Glaube, 'dafs in grofsen Weltperioden eine Umwertung aller Werte erfolge, der nichts, gar nichts sich entziehen könne, der Glaube endlich, der nicht allein die höchste Kunst, der auch die christliche Religion den nur noch historisch zu bewertenden Dingen zuzuweisen bereits am Werke ist. Der Kampf gegen diese Anschauung ist ein wichtiger Teil unserer Aufgabe, und es ist auch ein Kampf gegen den Umsturz, freilich in einem tieferen Sinne, als er uns zugemutet worden ist. Mögen wir Anerkennung damit finden oder nicht, es ist doch eine gute Sache: wir trauen auf die unversiegliche Lebenskraft unserer Bundesgenossin, der Antike.

Die Wissenschaft freilich weifs von solchem Kampfe nichts. Wir sahen, ihre Wege führen von dem unseren abseits, sie mufs sogar vielfach an der Seite unserer Gegner ihre Pfade ziehen. Das war die innerliche Scheidung, die ich aufzeigen wollte.

Wie aber nun? Soll die Wissenschaft umkehren? Oder, da das ein kindischer Traum ist (denn ein die Wissenschaft bestimmender Gedanke mufs unter allen Umständen bis ans Ende durchgedacht werden), taugt etwa das, was sie zu lehren hat, nicht für den künftigen Gymnasiallehrer? Auch das wäre eine irrtümliche Vorstellung. Schon deshalb, weil doch ganz unverkennbar ist, wieviel Früchte und Blüten der historisch gewordenen Philologie trotz all ihrer Gefahren auch der Schule unmittelbar zu gute gekommen sind. Wie hat die monumentale Forschung auch unsere Schulexegese bereichert, wie hat die historische Sprachwissenschaft die Schulgrammatik gefördert[1]), und wenn eine Scheingröfse zertrümmert und Katzengold weggeworfen wurde, so wird, wenn auch nicht immer, so doch in der Regel die wahre Gröfse gewonnen haben, das echte Gold um so klareren Schein verbreiten. Selbst wenn das alles nicht wäre, der künftige Gymnasiallehrer müfste die Wissenschaft in ihrem heutigen Betriebe schon deshalb vollständig kennen lernen, weil ihn, wie früher gesagt, gerade das von dem Volksschullehrer unterscheidet, dafs er über die wissenschaftliche Situation, möchte ich sagen, seines Lehrstoffes unterrichtet ist.

[1]) Ein lehrreiches Beispiel, wie Resultate der neueren Homergrammatik in die Schule eingeführt werden können, bietet der Vortrag Cauers auf der Giefsener Philologenvers. (1885) 65 ff.

Wenn demnach, wie die Dinge heute liegen, es dabei bleiben wird und mufs, dafs der Philologe auf der Universität im wesentlichen explikativ unterrichtet wird, obwohl er auf der Schule im wesentlichen normativ zu lehren hat, so ist zu fragen, wie denn dieser Zwiespalt ausgeglichen werden kann. Ich glaube nun, da kommen namentlich drei Dinge in Betracht, auf die ich zum Schlusse kurz hinweise.

Das eine betrifft jene Vermittelungsinstitute zwischen Studium und Lehrpraxis, deren wir schon einmal gedachten und die gegenwärtig so viel besprochen sind. Es ist für mich kein Anlafs, auf das pro und contra dieser Besprechungen einzugehen. In diesem Zusammenhange hier möchte ich nur als meine Überzeugung aussprechen, dafs die weitere Ausbildung dieser Institute in höherem Mafse neben der Lehrtechnik auch den Lehrinhalt wird ins Auge zu fassen haben, im Sinne jener Vermittelung, deren wir dringend bedürfen. Eine Fülle schöner Aufgaben liefse sich ausdenken, die gleichzeitig den Vorzug hätten, den Übergang in die Praxis reizvoller und unmerklicher zu gestalten. Dafs etwa das lange Verweilen der jungen Kräfte in den Unterklassen und das damit bedingte nur allmähliche Näherrücken an die Hauptleistung unserer Schulen jene Vermittelung ganz überflüssig machten, würde ich für einen Irrtum halten.

Das zweite, wovon man Hilfe erwarten kann, ist das Studium der Philosophie. Wer Normen an die Dinge legen will, der mufs vor allem Normen besitzen. Die Voraussetzung normativer Betrachtungsweise wird immer eine philosophisch gesicherte und geschlossene Welt- und Lebensauffassung bleiben. Es ist viel Wahrheit in Paulsens Worten: 'Wer keine Philosophie, keine Welt- und Lebensanschauung hat, der hat im Grunde den anderen überhaupt nichts zu sagen. Nur durch Beziehung auf ein solches Letztes erhalten Kenntnisse pädagogische Triebkraft.' Gleichwohl glaube ich im Gegensatz zu manchem anderen, dafs es keiner besonderen Veranstaltungen bedarf, weder vor noch nach dem Examen, die Vermehrung philosophischer Kenntnisse zu befördern. Die vorhandenen Einrichtungen bedürfen nur einer ausgiebigen Benützung, und man darf fast darauf rechnen, dafs eine solche von allein sich einstellen wird. Wer halbwegs helles Auges beobachtet, dem kann unmöglich entgehen, dafs die Anziehungskraft der Philosophie immer stärker und lebendiger sich regt. Hier traue man ruhig den in den Dingen selbst liegenden Kräften. Wenn sie erst, wie zu hoffen ist, befruchtend gewirkt haben, dann wird auch, glaube ich, der von Paulsen so lebhaft befürwortete besondere philosophische Gymnasialunterricht kein Bedürfnis mehr sein.[1]

Zu dritt endlich kommen die Hochschulvertreter der Philologie selbst in Betracht. Zu einigen Zugeständnissen werden auch sie sich verstehen müssen, schon deshalb, weil Universitäten keine Akademien sind, also auf die reine Wissenschaft ohne jeden Nebenzweck sich nicht beschränken dürfen.

[1] Sagt er doch selbst (2² 666): 'Wenn die Lehrer wieder philosophieren, dann wird die Philosophie auch in den Unterricht kommen, ob sie auf dem Lehrplan steht oder nicht.'

Auch ist es eine ganz falsche Vorstellung, dafs die praktische Aufgabe, durch Lehrerbildung ins Leben selbst bildend und veredelnd einzugreifen, die Wissenschaft entadle Was würden Plato und Leibniz[1]) zu solchen Ansichten gesagt haben! Und was wir zu wünschen haben, ist, so wichtig es ist, nur billig und dabei wenig genug

Zunächst vergesse man nicht, dafs Wesen und Begriff der Philologie denn doch noch eine Scheidung von der Historie zulassen Was Philologie ist, dafür hat meines Erachtens wiederum Wundt zugleich die einfachste wie auch die treffendste Formel gefunden[2]) 'Die Philologie hat nicht wie die Geschichte das Geschehen selbst, sondern geistige Erzeugnisse zu ihren Objekten Sie ist die Wissenschaft der Geisteserzeugnisse' Damit ist allerdings eine Grenze gegen die Geschichte gezogen 'Die Thatsachen, aus denen das historische Geschehen besteht, lassen nur teilweise jenem Begriff des λόγος sich unterordnen, von dem die Philologie ihren Namen trägt.' Ferner 'Für die Geschichte bemifst sich der Wert der geistigen Schöpfungen lediglich nach der Wirkung, die sie auf die geschichtlichen Vorgänge ausgeübt haben, für die Philologie trägt jedes Geistesprodukt seinen Wert in sich selber' 'Für die geschichtliche Betrachtung findet das Einzelne nur im Hinblick auf die ganze Entwickelung, an der es teilnimmt, Verwendung, die philologische Untersuchung berücksichtigt umgekehrt die historische Entwickelung blofs insofern, als sie die Erkenntnis des Einzelnen vermitteln hilft.'

Man erkennt leicht, wenn man sich diese Scheidegrenze zwischen Philologie und Geschichte recht deutlich macht, dafs alles eigentlich Philologische unseren Schulbedürfnissen recht nahe liegt, dafs es mithin unser Wunsch sein mufs, es möchten wenigstens alle Übertreibungen des historischen Gesichtspunktes vermieden werden Wir rufen dem Philologen mit Pindar zu γένοιο, οἷος ἐσσί! Dafs sich aber jene Übertreibungen recht wohl vermeiden lassen, geht auch daraus hervor, dafs es ein Irrtum ist, wenn man glaubt, die normative und die explikative Weise müfsten sich scheiden wie Wasser und Feuer Beides sind eben nur Betrachtungsweisen, nichts anderes, und die eine schliefst die andere nicht notwendig aus Am besten zeigt dies das Beispiel der Geschichte selbst Sie ist recht eigentlich, wie wir sahen, explikativ, und doch läfst auch sie die normative Betrachtungsweise zu, nämlich diejenige des praktischen Politikers und die des Moralisten Wo giebt es nun wohl in praxi akademische Vorlesungen über Geschichte, die diese beiden Betrachtungsweisen

[1]) Der u a der Berliner Akademie (Sozietät) neben der Förderung der Wissenschaften auch den 'Nutzen für das Gemeinwesen und die Anwendung auf die bürgerliche Wohlfahrt' ans Herz legte, schwerlich nur aus Klugheitsrücksichten Trendelenburg, hist. Beitr zur Philosophie 3 (1855) 291

[2]) Logik 2[2], 2 (Methodenlehre, Stuttgart 1895) S 304 ff Wer diese von einer wohl einzig dastehenden Weite des Umblicks gegebenen und von den Philologen, wie es scheint, nicht genügend beachteten Ausführungen sorgfältig prüft, wird finden, dafs sie mit den tiefgegründeten Darlegungen Useners (Philologie und Geschichtswissenschaft, Bonn 1882) innerlich zusammenkommen, trotz des höheren Mafses von Selbständigkeit das Wundt der Mittlern Philologie einräumt

nicht mit der explikativen einigermaßen zu vermitteln wüßsten? Gewiß fehlt es auch bei uns nicht an Männern, die so verfahren [1]) Aber es geschieht doch sicherlich nicht so allgemein wie auf dem Nachbargebiet, von dessen Betriebe ich allerdings glauben möchte, daß er zur Zeit bei gleicher Lebendigkeit des rein wissenschaftlichen Interesses im ganzen mit den praktischen Schulbedürfnissen besser übereinstimmt als der unsrige.

Auch darauf ließe sich hier noch hinweisen, daß die Philologie schon an der vielgeschmähten Textkritik ein normatives Element in sich trägt: denn immer handelt es sich hier dem Überliefertsein gegenüber um ein Überliefertseinsollen. Auch aus diesem Grunde sollte man aufhören, die textkritische Schulung als ungeeigneten Bestandteil der Lehrervorbildung zu bezeichnen.

Darf endlich auf ein paar praktische Dinge hingewiesen werden, in denen die Übertreibungen der neuen Entwickelung bei gutem Willen leicht abstellbare Übelstände hervorgerufen haben, so möchte ich im Vorübergehen die Aufmerksamkeit lenken auf die gefährliche Hinleitung promotionslustiger Arbeitskräfte auf gar zu peripherische Studiengebiete und auf die geradezu unverantwortliche Inanspruchnahme von Männern, die der Schule bestimmt sind, für den bekannten Kärrnerdienst für Königsbauten. Der imponierende Großbetrieb der Wissenschaft scheint auch gewisse sehr dunkle Schattenseiten mit dem wirtschaftlichen Großbetriebe zu teilen.

Doch ein letztes und bestes darf nicht fehlen: das persönliche Verhältnis der Hochschulphilologie zur Schule. Zwar die Schule ist noch lange nicht die Kirche, und wir verlangen nicht, könnten es bei der mangelnden Geschlossenheit der philosophischen Fakultät auch gar nicht verlangen, daß der philologische Universitätslehrer für Schulfragen völlig das gleiche Interesse haben müßte, wie der theologische für die kirchlichen [2]) Wir verlangen auch nicht, daß, wie etwa berühmte Juristen der Fühlung mit der Praxis zu Liebe ein Hilfsrichteramt nicht unter ihrer Würde erachten, ebenso die Meister der Philologie gelegentlich von der Höhe der Lehrkanzel auf den simplen Schulkatheder herabsteigen und im Nebenamt Hilfslehrer am Gymnasium würden. Aber was wir fordern dürfen — immer im allgemeinen gesprochen und ohne jede spezielle Beziehung —, das ist ein warmes Herz und ein thatkräftiges Verständnis für die der Gymnasialphilologie eigentümlichen Sonderaufgaben. Ein thatkräftiges Verständnis. Oder ist es nicht im Grunde ein unerhörtes Schauspiel, daß das humanistische Gymnasium den Kampf um seine Existenz und damit um die klassische Bildung der Nation so gut wie allein hat ausfechten müssen und noch ausfechten muß? Daß alle die Intelligenz, alle die überlegene Sachkenntnis seiner berufensten Vor- und Mitkämpfer auch nicht einmal kampfgerüstet auf den Plan getreten ist [3]), sondern mit einem Vereinsbeitritt

[1]) Das ist es, was ich S. 263 Anm. 1 andeutete.

[2]) Vgl. die treffenden Worte Paulsens in den Preuß. Jahrb. 1898 S. 520.

[3]) Nördlich gegenüber ist es stumm geblieben, bis ein Ausländer das Wort nahm, den wir freilich mit Stolz zu den Unsern zählen: Zielinski in seinem köstlichen Büchlein 'Cicero im Wandel der Jahrhunderte' (Leipzig 1897).

und dergl. genug zu leisten geglaubt hat? Darf man das odi profanum volgus so weit treiben?

Die Berufssphäre, in die der Schüler den wissenschaftlichen Unterricht hinausträgt, das ist das wahre Medium, in dem die Universität ihre Aufgabe erfüllt, Wissenschaft und Leben zu vermitteln. Hingebende Teilnahme für diese Berufssphäre, das ist darum auch die wahre University Extension, während, was man gewöhnlich so nennt, nichts ist als eine Bevorzugung der Fremden vor den Kindern, der fernerliegenden vor der nächsten sozialen Aufgabe.

Freilich Liebe läßt sich nicht erzwingen; aber Gerechtigkeit ist Pflicht. Noch immer ist Philologie dasjenige Studium, welches Liebe zur Wissenschaft und wissenschaftliche Bethätigung am kräftigsten weckt. Die Pietät für die Lehrer der Studienzeit blüht deshalb in unserer Mitte besonders reich. Darum: Treue für Treue!

WIE SIND DIE VORBILDUNG UND DIE PRÜFUNG DER GESCHICHTSLEHRER AN DEN MITTELSCHULEN ZU GESTALTEN?

Referat für den fünften deutschen Historikertag zu Nürnberg [1])

Von Oskar Jäger.

Den mir übertragenen Bericht muſs ich gleich mit einer kleinen Modifikation des Themas beginnen, dessen Fassung mir etwas zu bureaukratisch klingt, als wenn es sich um etwas wie ein Reglement handelte; ich werde Ihnen einfach einige Bemerkungen über Vorbildung und Prüfung der Geschichtslehrer an Mittelschulen zur Erläuterung oder Einführung einiger Thesen vorlegen, welche zu einer Diskussion führen sollen, die ich für sehr viel wichtiger halte als mein Referat. Die Wichtigkeit und Zeitgemäſsheit der Sache springt in die Augen: je mehr wir Deutschen uns in den letzten Generationen als Nation fühlen gelernt haben, um so notwendiger ist es, daſs uns, dieser Nation, die Wahrheit gesagt werde, und das ist kein Zweifel, daſs eines der wirksamsten Mittel, einer Nation die Wahrheit zu sagen, der Geschichtsunterricht in den Schulen ist, in denen ihre leitenden Kreise vorgebildet werden. Ich werde mich, wohl auch im Sinn der Frage, bei meinen Bemerkungen auf die Schulen für die männliche Jugend beschränken, will aber doch nicht ungesagt lassen, daſs auch die Frage nach dem Geschichtsunterricht für unsere Töchterschulen einmal der Erwägung des Historikertags vorgelegt werden dürfte; es ist nicht im mindesten gleichgültig, ob der deutschen Frauenwelt Geschichtsromane, Geschichtspredigt und verschwommener Idealismus oder wirkliche Geschichte vorgesetzt wird.

Fassen wir unsere Aufgabe möglichst realistisch, denken wir uns den künftigen Geschichtslehrer in concreto, so werden wir für ihn drei Stufen unterscheiden oder drei Fragen aufwerfen müssen: wie lernt er Geschichte? wie studiert er Geschichte? wie wird er sie lehren lernen? oder mit andern Worten: ich unterscheide für ihn Gymnasium, Universität und pädagogisches Seminar.

I.

Das erste liegt nicht so ganz auſserhalb unserer Aufgabe als es scheinen könnte. Man kann ja sagen: wer in die Sexta, Quinta u. s. w. einer Mittelschule eintritt, kann doch nicht wissen, ob er einmal Geschichtslehrer an einem

[1]) Vgl. die Thesen am Schlusse S. 266.

Gymnasium oder einer Realschule werden wird, und auf diesem vorläufigen Nichtwissen des künftigen Berufs, das bekanntlich oft genug bis an die Schwelle der Universität reicht, beruht ja eben die Organisation unserer Mittelschulen, die auf sogenannte allgemeine Bildung oder Vorbildung abzielen und die nur nach ganz grofsen Gesichtspunkten sich in gymnasiale und realistische scheiden. Trotzdem ist es für unsere Frage wichtig festzustellen, dafs wenn wir die Aufgabe hätten, einen dereinstigen Geschichtslehrer von seinem neunten Jahre an zu bilden, wir ihn zunächst der Sexta eines Gymnasiums — eines humanistischen Gymnasiums — übergeben und ihn dann diese Anstalt bis zur Absolvierung der Prima durchmachen lassen würden. Dies aus dem einfachen Grunde, weil die Bildung, die das Gymnasium vermittelt, wesentlich historische Bildung ist, — die selbsterarbeitete vielseitige Kenntnis einer abgeschlossenen Vergangenheit, allmählich gewonnen durch die Durcharbeitung einer Auswahl von Originalwerken aus dieser Vergangenheit, zum Zentrum hat. Mit der so viel und so verkehrt behandelten Frage der Zulassung der Realschul- oder Realgymnasialabiturienten zu Universitätsstudien hat dies zunächst nichts zu thun. Wie es nicht gymnasialisch, ja nicht akademisch gebildete tüchtige und namentlich originelle Geschichtsforscher und Geschichtsdarsteller gegeben hat, so wird es auch tüchtige Geschichtslehrer geben können, die, erst später zur Erkenntnis ihrer Bestimmung gelangt, nicht die gymnasiale, sondern eine sogenannte realistische Vorbildung empfangen haben. Mit Ausnahmen darf man nicht rechnen: für die grofse Menge unserer Geschichtslehrer an Mittelschulen aber ist das Gymnasium und zwar das humanistische Gymnasium im strengen Sinn als die geeignetste Bildungs- oder Vorbildungsanstalt zu postulieren, weil sie die Grundlage, den Geschichtssinn, den Trieb, die Dinge historisch aufzufassen, zu schaffen angelegt ist, — dasjenige also, was für den künftigen Geschichtslehrer wichtiger ist als das zweite, was andersgeartete Anstalten ebenso gut schaffen können, die Aneignung einer Summe unentbehrlichster Kenntnisse historischer Thatsachen.

II

Das Studium der Geschichte geschieht auf der Universität. Man wird hier, wie auch die sehr beachtenswerten 'Ratschläge für das Studium der mittleren und neueren Geschichte' des historischen Seminars an der Universität Leipzig thun, zwischen dem eigentlichen Historiker, der einen Lehrstuhl für Geschichte an einer Universität oder eine Wirksamkeit als Archivar etwa erstrebt, und demjenigen unterscheiden, der sich für ein Lehramt an Gymnasium, Realschule, (Töchterschule) das Befähigungszeugnis für Geschichtsunterricht in unteren, mittleren, höheren Klassen erwerben will. Mit dem ersteren haben wir hier nichts zu thun, wollen aber doch die Bemerkung nicht unterdrücken, dafs die Forderungen, die in den Leipziger Ratschlägen an den Geschichte Studierenden gestellt werden, keiner unserer grofsen Historiker erfüllt hat noch hat erfüllen können; es wird hier, wie bei unseren künftigen Geschichtslehrern am Gymnasium, gut sein, etwas Wasser in den Wein zu giefsen. Das Universitäts

studium nun wird — und zwar ausschliefslich — der *wissenschaftlichen* oder gelehrten Ausrüstung gewidmet sein müssen, und weder in den Vorlesungen noch im sogenannten historischen Seminar braucht direkt auf den künftigen Beruf der Zuhörer als Geschichtslehrer an Mittelschulen Bezug genommen zu werden, wenngleich es sehr wünschenswert ist, dafs der oder die Leiter des historischen Seminars die Bedingungen kennen, unter denen der Geschichtsunterricht an unseren Mittelschulen steht. Auch das ist wünschenswert, dafs dieser Leiter wisse, welches sonstige Studium die Mitglieder seines Seminars betreiben. Denn man hat hier von vornherein damit zu rechnen, dafs Geschichte im Organismus unserer Gymnasien und Realschulen kein sogenanntes Hauptfach ist, dafs also der Studierende, der sich dem Lehrfach an Mittelschulen zu widmen gedenkt, in der Regel etwa Latein und Griechisch, seltener etwa Deutsch und neuere Sprachen — Mathematik und Naturwissenschaften sowie Geographie bleiben in diesem Zusammenhang aufser Betracht — 'studiert' und daneben sich eine mehr oder weniger weitreichende Fakultas und Fähigkeit für geschichtlichen Unterricht zu erwerben strebt. Dagegen ist auch gar nichts zu sagen, denn der geschichtliche Unterricht auf Gymnasien mufs sich, um wirksam zu sein, mit anderem verbinden, oder konkreter, also richtiger ausgedrückt, ein noch so geschichtskundiger Geschichtslehrer, dessen 22 oder 24 sogenannte Pflichtstunden sich aus lauter Geschichtsstunden, IV 4, III 3 + 3, II 2 + 3, I 3 + 3, zusammensetzten ohne anderen Unterricht, würde wenig leisten. Im allgemeinen wird sich die Kombination alte Philologie und Geschichte empfehlen, was ich nicht weiter auszuführen brauche; man könnte sie dadurch erleichtern, dafs demjenigen Examinanden, der eine volle Fakultas im Lateinischen und Griechischen erwirbt, damit von selbst auch die Fakultas für alte Geschichte für IV und II sup. nach preufsischem Lehrplan zugesprochen würde: er könnte dann leicht sich die Fakultas, für mittlere Klassen mindestens, für Mittelalter und neuere Zeit hinzuerwerben. Ob es möglich und rätlich sein würde, denjenigen, welche Deutsch und Französisch etwa, oder Deutsch, Französisch und Englisch als Hauptfächer betreiben und darin eine volle Fakultas erlangen, auf ähnliche Weise die Erwerbung einer mittleren Geschichtsfakultas zu erleichtern, wage ich nicht zu entscheiden, möchte es aber stark bezweifeln.

Dies zu der dritten These, bei der nur das Wort 'einzige Aufgabe' angefochten werden könnte: dafs die wissenschaftliche Ausrüstung durch die Mittel der Vorlesungen, des historischen Seminars und der litterarischen Anregungen — also Lektüre u. s. w. — geschieht, ist etwas Selbstverständlich-Thatsächliches — eine Busenwahrheit, wie man in meiner schwäbischen Heimat sagt. Sie war es nicht immer: in meiner Studentenzeit, in Tübingen oder Heidelberg, wahrscheinlich auch an vielen andern Orten wufste man von historischen Seminaren nichts.

Was die *Vorlesungen* betrifft, die der künftige Geschichtslehrer am füglichsten hören sollte, so läfst sich darüber, wie selbstverständlich, nichts Allgemeingültiges sagen; wenn irgendwo, so hat hier der Begriff der akademischen

Freiheit sein Recht. Was mir einmal von Noorden gesagt hat und was für das Gymnasium grundfalsch war, es sei gleichgültig, welche Partien der Geschichte dort durchgenommen würden, finde ich für den Akademiker berechtigt: eine historische Vorlesung — von solchen ist zunächst die Rede — wird, wenn sie gut ist, ihm ihre Dienste thun, ob sie Reformationsgeschichte oder Zeitalter Ludwigs XIV. oder das der Kreuzzüge zum Gegenstand hat. Zweierlei möchte ich aber doch als wünschenswert hinstellen und damit ein Interesse berühren, das der künftige Geschichtslehrer mit anderen Studierenden gemeinsam hat: 1) dafs unsere Universitätshistoriker sich nicht mehr so schroff ablehnend gegen den Begriff der Weltgeschichte verhalten möchten. Man hat in alten Tagen den Begriff wohl nicht richtig gefafst, in zwei, drei Semestern bei vier wöchentlichen Stunden etwa die ganze 'Weltgeschichte' durchzumachen gestrebt: was mir vorschwebt, ist ein anderes — Darlegung der Bewegung der menschlichen Entwickelung, der weltgeschichtlichen Ideen in einer Vorlesung von zwei Wochenstunden, ungefähr das, was man früher Philosophie der Geschichte genannt hat, in zeitgemäfser Erneuerung. Und 2) dafs die Geschichte unseres Jahrhunderts, 1815—1871 etwa, und zwar als ein Ganzes, auf unseren Universitäten häufiger vorgetragen würde. So unsinnig es war, den Schülern Geschichte von hinten nach vorn beibringen zu wollen, so wichtig ist es, dafs der künftige Geschichtslehrer die der Gegenwart unmittelbar voraufgehende Zeit mehr als blofs oberflächlich kenne.

Über die Vorlesungen, die der künftige Geschichtslehrer aufser den geschichtlichen ins Auge fassen soll, läfst sich noch weniger Allgemeines feststellen. Doch scheinen mir für ihn einige philosophische Vorlesungen und deren Durcharbeitung noch wichtiger als für jede andere Art Studierender, wie denn auch die Leipziger Ratschläge 'zum mindesten Geschichte der Philosophie, Logik und Psychologie' als zu wünschende 'propädeutische' Wissenschaften bezeichnen. Solche Vorlesungen nun, geschichtliche und philosophische, teilt er mit Studierenden anderer Fakultäten, und es wäre gar sehr zu wünschen, dafs dieses orientierende Studium der Geschichte, wie Vorlesungen es bieten, von recht vielen Studierenden aller Fakultäten aufgesucht würde — die Geschichte einigermafsen die verbindende Wissenschaft würde, so wie Anfang dieses Jahrhunderts die Philosophie oder im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts die Ästhetik es gewesen ist. Die Unterweisung im historischen Seminar aber teilt unser künftiger Geschichtslehrer nur mit den wenigen, die aus der Geschichte ihren Lebensberuf oder einen wesentlichen Teil ihres Lebensberufs machen wollen. Das nun ist klar, dafs der künftige Geschichtslehrer ein solches Seminar einige Semester besucht haben mufs — weil er hier, hier allein methodisch unterwiesen und angeleitet werden kann, wie geschichtliche Wahrheit gewonnen wird, also Kunde der Quellen, vor allem Kunde von der Benutzung der Quellen erlernen kann. Über die Einrichtung solcher Seminarien im einzelnen darf ich mich nicht verbreiten wollen, es versteht sich von selbst, dafs die Quellenstudien einen mäfsigen Umfang, die zu erledigenden Fragen einen möglichst konkreten Charakter haben müssen, und nur

das möchte nicht ganz überflüssig sein zu bemerken, daſs Arbeiten, bei denen die wissenschaftliche Dar- und Klarlegung oder das historische Urteil, nicht die Forschung im eigentlichsten Sinn die Hauptsache ist, vom Repertoire der Aufgaben nicht ausgeschlossen sein dürfen: es ist für den Schüler, auch den akademischen Schüler, eine wichtige Aufgabe und ernste Arbeit, dasjenige, was objektiv und für den Meister längst feststeht, sich durch klare Darlegung zum Eigentum zu machen, ganz abgesehen davon, daſs für keine Wissenschaft mehr als für die Geschichte der Satz gilt, daſs Form zugleich Inhalt — Klarheit und Wahrheit, vor allem aber Wahrheit zugleich Klarheit ist. Die Gegenstände der Aufgaben können, auch vom Standpunkt des künftigen Geschichtslehrers der Mittelschulen, allen Gebieten der Geschichte entnommen sein, und nur eine Voraussetzung ist dabei zu machen, im Interesse des historischen Wahrheitssinns, und sie zu erwähnen ist nicht überflüssig — daſs die benutzten Quellen in ihrer eigenen Sprache und nicht in Übersetzungen gelesen worden sind. Im übrigen darf man nicht zu rigoros sein: Übung im Urkundenlesen z. B. bleibe dem künftigen eigentlichen Historiker vorbehalten, für den Geschichtslehrer an Mittelschulen ist es das, was die Theologen des 16. Jahrhunderts ein *ἀδιάφορον* nannten.

Endlich wird die Universität von selbst dafür sorgen, daſs der künftige Geschichtslehrer auch eine Anzahl der besten Geschichtswerke, deutsche, englische, französische lese, dafür aber einen 'Kanon', wie wir auf gymnasialem Gebiet dergleichen für auswendig zu lernende Gedichte u. s. w. haben, aufzustellen liegt mir sehr fern. Es darf aber nicht geschehen, was mir einmal entgegengetreten ist, daſs ein Kandidat, der in Kraft einer sehr fleiſsigen Arbeit über die Politik eines Kölnischen Erzbischofs eine volle Fakultas erworben hatte, überhaupt von der Existenz Macaulays nichts wuſste und eine sehr gründliche Verachtung gegen das, was er als populäre Geschichtschreibung ansah, an den Tag legte, so daſs ich ihm erst einleuchtend machen muſste, daſs die Wissenschaft und namentlich unsere Wissenschaft für den Menschen da ist, und daſs man für Leser schreibt, und nicht für den Setzer.

Auf diese Punkte beziehen sich die Thesen 4 und 5, bei deren Diskussion ich mich mehr noch als in den übrigen Teilen meines Berichts dieser Versammlung gegenüber als Lernbedürftigen fühle.

In diesen zweiten Teil meiner Bemerkungen, die dem **Studium** des künftigen Geschichtslehrers gewidmet ist, gehört nun auch die Konstatierung der Befähigung — das Bestehen einer Prüfung gehört gewissermaſsen auch zur wissenschaftlichen Ausbildung des Menschen. Die Befähigung wird festgestellt 1) durch eine schriftliche Arbeit, 2) durch eine mündliche Prüfung. Durch die erste, deren Thema man nach aller Möglichkeit der freien Wahl des zu Prüfenden anheimgeben soll, soll konstatiert werden, ob und in welchem Maſse dieser auf dem betreffenden Gebiete wissenschaftlich zu arbeiten, methodisch zu untersuchen, mit Verstand zu urteilen, mit Geschmack darzustellen gelernt hat, durch die zweite einmal, ob er über ein ausreichendes Maſs chronologisch geordneter Kenntnisse verfügt, und dann, ob und in welchem Maſse er mit diesem

historischen Stoffe zu operieren — Zahlen wie etwa 1043, 1077, 1177, 1245 in ihren inneren Beziehungen ins Licht zu setzen versteht; hauptsächlich durch das letztere wird das Urteil bestimmt werden können, ob ihm die Befähigung für obere, mittlere, untere Klassen zugesprochen werden muß (These 6 und 7).

III

Das letzte Stadium der Vorbildung ist das mit einem Gymnasium oder Realgymnasium verbundene pädagogische Seminar; auf die Frage Gymnasial- oder Universitätsseminar hier einzugehen, ist kein Grund. Ich fechte die pädagogischen Universitätsseminare, wo sie bestehen, nicht an, es kommt hier alles auf die Persönlichkeiten an; von den preußischen Gymnasialseminaren wird man sagen dürfen, daß sie in den sieben Jahren ihres Bestehens gute Geschäfte gemacht haben, und wo in anderen deutschen Ländern pädagogische Seminare neu werden eingerichtet werden, wird man sie ohne Zweifel an Gymnasialanstalten anschließen. Das zweite Jahr, das sogenannte Probejahr, lasse ich bei Seite, es hat nach und neben dem Seminar keinen rechten Zweck und dabei einen sehr unreinen Nebenzweck, nämlich den, eine Anzahl von Unterrichtsstunden zu decken, für die der Staat nichts zu bezahlen braucht. Man hat nun vorgeschlagen, daß die Kandidaten des Seminars am Ende des Jahres in einer Prüfung Rechnung legen sollten von dem, was sie im Seminar gelernt hätten, und eine solche Prüfung vorausgesetzt, müßten wir uns auch ansehen, wie weit diese Prüfung unsern demnächstigen Geschichtslehrer und den Abschluß seiner Vorbildung berührt; ich meinerseits will aber von einem solchen abermaligen Examen nichts wissen. Wir haben deren genug, und wo wir noch einen trockenen, examenfreien Fleck Erde haben, wollen wir ihn womöglich rein halten. Ich frage also nicht, was muß der demnächstige Geschichtslehrer im Seminarjahr lernen, um eine Prüfung zu bestehen, sondern was kann und soll er, ohne Examensnotzwang, als ein ἀνὴρ ἐλεύθερος im Seminar lernen? Geschichte lehren lernen, zunächst innerhalb der Grenzen seiner Fakultas — und hier ist die erste Voraussetzung, die man sehr häufig als sehr selbstverständlich bei Seite läßt, daß er dies, das Lehren zu lernen, den Willen hat. Wo aber ein Wille ist, sagt das oft gehörte Wort, da ist auch ein Weg, oder vielmehr sind mehrere Wege. Er lernt dann:

1) Die notwendigen Handwerksgriffe, die bei jedem Mittelschulunterricht und so auch beim geschichtlichen unentbehrlich sind, und zwar a) durch direkte Belehrung in den sogenannten Seminarbesprechungen und was etwa an pädagogischer Lektüre, die aber ja nicht zu weit ausgedehnt werden darf, sich an solche anschließt, b) durch Hospitieren, wobei er guten und mangelhaften Unterricht, Gutes und Mangelhaftes im Unterricht kennen und unterscheiden lernt, zunächst nach den mehr äußerlichen Seiten. Zu empfehlen ist hier, daß der Kandidat dem Geschichtsunterricht der einzelnen Klassenstufen erst aufwärts, dann abwärts folge. c) Durch eigene Unterrichtsversuche. Hier ist nicht zu empfehlen, daß er etwa vierzehn Tage in einer Quarta, dann ebensolange in Tertia, dann drei Wochen in Ober- oder Untersekunda u. s. w., unter-

richte, etwa auch ein paar Probe- und Paradestunden in Prima gebe, sondern daß ihm längere Zeit der geschichtliche Unterricht in einer mittleren Klasse, Quarta oder Tertia, mit eigener ernsthafter Verantwortung übertragen werde.

Er lernt

2) Stellung und Bedeutung des Geschichtsunterrichts im Organismus seiner Mittelschule — Gymnasium, Realgymnasium, Realschule — kennen, also a) was von geschichtlichem Stoff in den andern Lehrgegenständen enthalten ist, und wiefern dadurch der Geschichtssinn der Schüler angeregt und der spezielle Geschichtsunterricht ergänzt und sonst beeinflußt wird, und b) was durch diesen Geschichtsunterricht insbesondere erreicht werden kann und soll. Er lernt, was eine ganz überaus wichtige Sache ist, daß man ein Fach, weil es das unsere ist, nicht überschätzen darf, sondern es in seiner wesentlich dienenden, nicht herrschenden Stellung anzuerkennen hat.

Er lernt

3) die Geheimnisse des Geschichtsvortrags in seinem Verhältnis a) zur Fassungskraft der Schüler in ihren verschiedenen Klassenstufen, b) zum Lehrbuch, c) zur Repetition, und er macht seine ersten Versuche in Anwendung dieser Kenntnisse. Dies alles kann er lernen, vieles davon wenigstens, auch wenn unter den Seminarleitern kein spezieller Techniker oder Meister des Fachs ist. Für diesen, den Seminarleiter, den Direktor namentlich, möchte ich noch einige Sätze beifügen: das scheint mir allerdings mit zu unserer Aufgabe zu gehören.

Er mache die Kandidaten mit Geschichtsfakultas vor allem darauf aufmerksam

1) daß eine gute Methode stets nur aus gründlicher und vielseitiger Kenntnis des Gegenstandes entspringt, woraus folgt, daß der Kandidat nach Möglichkeit vorwiegend Geschichtswerke, Geschichtliches und erst in zweiter Linie einiges von dem unendlich Vielen lese, was über Methodik des Geschichtsunterrichts geschrieben ist;

2) er übertrage ihm möglichst lange den elementaren Unterricht in alter Geschichte in Quarta, resp. wo dies lehrplanmäßig ist, in Tertia, damit ihm der Unterschied des akademischen Geschichtsvortrags und des Lehrvortrags vor Knaben recht deutlich werde; dies wird ihm sehr zu statten kommen, wenn er einmal Geschichte in Prima zu lehren haben wird;

3) er warne ihn vor — mache ihn aufmerksam auf gewisse geschichtswidrige Wendungen;

4) warne ihn vor dem Zuviellesen bei der Vorbereitung;

5) lehre ihn einige Kunst- und Handwerksgriffe in der Kunst des Vorwärtskommens und Fertigwerdens;

6) warne ihn vor der schwindelhaften Übertreibung der Forderung eines absolut freien Vortrags;

7) weise ihn auf gute Muster der Erzählungskunst hin, welche eine einfache ist, und zeige ihm womöglich, welches die ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις ist, die Polybius, oder die σύνεσις πολιτική, welche Lucian vom Historiker verlangt; und er belehre ihn endlich

8) daß die Begeisterung und alles andere Gute, welches der Geschichtsunterricht wirken soll und auch kann, nur dann eine wirkliche Kraft ist, wenn sie auf der ersten Tugend alles Unterrichts und des geschichtlichen insbesondere, auf strenger Wahrhaftigkeit ruht.

So entlassen wir unsern künftigen Geschichtslehrer, der nunmehr ein wirklicher geworden ist. Seine Vorbildung ist beendet, seine Weiterbildung beginnt. Für diese aber ist eines wesentlich: daß er sich selbst als Teil und lebendiges Glied einer geschichtlichen Größe, seiner Nation also fühlt und mitthun da, wo der vaterländische Dienst ihn zur Erfüllung der allgemeinen Pflichten ruft, nicht hinter dem Ofen sitzen bleibt; und so möchte ich meinen Thesen eine allerletzte elfte Extrathese beigeben, auf deren einstimmige Annahme ich hoffe, sie lautet:

> Ein blasierter Mensch, ein Mann sine ira et studio, ein Mann ohne die Fähigkeit sich ehrlich zu begeistern und ehrlich zu entrüsten, kann selbst mit der vollsten Fakultas keinen guten Geschichtsunterricht geben.

Die Thesen sind:

1) Die Vorbildung des Geschichtslehrers an Mittelschulen gymnasialen oder realistischen Charakters vollzieht sich in drei Stufen: Gymnasium, Universität, pädagogisches Seminar (Probejahr).

2) Als das Gewöhnliche und Wünschenswerte für den künftigen Geschichtslehrer ist der gymnasiale Bildungsgang zu bezeichnen; die lateinlose Schule kann diese Vorbereitungsaufgabe nicht, das Real- und das sogenannte Reformgymnasium nach preußischer Organisation nur ausnahmsweise und unter Vorbehalt übernehmen.

3) Ihn wissenschaftlich auszurüsten durch Vorlesungen, Übungen im historischen Seminar, litterarische und andere Anregungen ist Aufgabe, und zwar ausschließliche Aufgabe der Universität.

4) Die Übungen in den historischen Seminaren der Universität haben den Zweck, den künftigen Geschichtslehrer über die Art und Weise, wie historische Wahrheit gefunden wird, zu orientieren und ihn historische Wahrheit selbständig finden zu lehren. Im einzelnen läßt sich ihre Gestaltung sehr verschiedenartig denken.

5) Über die Vorlesungen für den künftigen Geschichtslehrer läßt sich nichts Allgemeines festsetzen. Wünschenswert wären zeitgemäß erneuerte Vorlesungen über Philosophie der Geschichte.

6) Die Fachprüfung ist zu erleichtern. Die Fakultas in Latein und Griechisch für alle Klassen schließt von selbst die Fakultas für alte Geschichte in sich.

7) Die Fachprüfung besteht 1) in einer nicht zu umfassenden schriftlichen Arbeit, durch welche die Fähigkeit zu elementarer Geschichtsforschung und klarer Darlegung ihrer Ergebnisse konstatiert werden soll, 2) in einer mündlichen Prüfung, bei der nicht das gedächtnismäßige Wissen, sondern die Fähigkeit, historisch zu denken, d. h. die Daten in ihrer inneren Beziehung zu würdigen, entscheidet.

8) Zur unmittelbaren Vorbildung für die Praxis des Unterrichts ist das Seminarjahr bestimmt, neben dem ein weiteres (Probe-)Jahr auch unter dem Gesichtspunkt der Vorbereitung für den Geschichtsunterricht überflüssig erscheint. Für diesen Zweck der Vorbildung empfehlen sich die mit einer Gymnasialanstalt verbundenen pädagogischen Seminare mehr als die mit einer Universität verbundenen

9) Die mit Fakultas für den Geschichtsunterricht ausgestatteten Seminarkandidaten werden am meisten gewinnen, wenn sie einige Zeit auf unterer und mittlerer Stufe Geschichtsunterricht verwalten

10) Fortwährendes Studium des Gegenstandes ist auch für sie wichtiger als die Lesung dessen, was in der didaktischen Litteratur über diesen Unterricht in Referaten, Korreferaten, Protokollen und Lehrproben niedergelegt ist.

Die Thesen des Mitberichterstatters, Gymnasialdirektors Dr W Vogt (Nürnberg)

1) Der künftige Geschichtslehrer an den deutschen (gymnasialen oder realistischen) Mittelschulen hat ein vierjähriges der Geschichtswissenschaft und ihren Hilfsfächern gewidmetes Studium an einer Hochschule durchzumachen

2) Seine Befähigung hat er durch zwei Prüfungen nachzuweisen, und zwar a) durch eine allgemeine Prüfung (aus Geschichte, Methodik und den Hilfswissenschaften) nach dem dritten Studienjahre und b) durch eine geschichtliche Spezialarbeit nach dem vierten Studienjahre

3) In der allgemeinen Prüfung ist auch die Fakultas für das Deutsche (historische Grammatik und Litteraturgeschichte) zu erwerben

4) Als Vorbildungsschule ist das Gymnasium (humanistisches, Real oder Reformgymnasium) anzusehen

5) Die Erteilung des Geschichtsunterrichts durch Fachlehrer ist überall notwendig [1])

[1]) Über das Ergebnis der Verhandlung am Historikertag können wir mitteilen, daß These 2 und 6 als zu weitschichtig für die knapp zugemessene Zeit ausgeschieden wurden die Versammlung dann nach eingehender Erörterung, ohne über die Einzelheiten Beschlüsse zu fassen, den übrigen Thesen mit großer Mehrheit zustimmte und These 5 des Mitberichterstatters in der Fassung beifügte 'Der Geschichtsunterricht an Mittelschulen soll nur durch fachmäßig ausgebildete Lehrer erteilt werden'

AUS DER LITTERATUR ZUM DEUTSCHEN UNTERRICHT

Von Paul Vogel.

Beiträge zum deutschen Unterricht von Rudolf Hildebrand. Aus Otto Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, B G Teubner 1897

Es ist mir wie ein günstiges Omen, dafs das erste Werk, über das ich in dieser neuen Zeitschrift zu berichten habe, den Namen Rudolf Hildebrands trägt, des Mannes, dem der deutsche Unterricht unserer Zeit am meisten zu verdanken hat, der die breite und sichere Grundlage geschaffen hat, auf welcher von seinen Schülern und Anhängern im wesentlichen nur weiter und ausgebaut wird Dem Buche ist ein Bild Hildebrands und die Nachbildung eines Tagebuchblattes ('Schule und Genie') vorgeheftet es kennzeichnet sich dadurch als herausgegeben zur Erinnerung an den verstorbenen Meister Und in der That, ein schonerer, wirkungsvollerer Nekrolog läfst sich nicht denken, als eine einfache Zusammenstellung bedeutender Leistungen eines Mannes, die eindringlicher zu uns sprechen, als ausführliche Lebensbeschreibungen und klangvolle Lobreden Übrigens hat Otto Lyon in einem warmen und dabei aufsvollen Vorwort die Eigenart und die Verdienste Hildebrands noch besonders gewürdigt

Das Buch bringt uns ja nichts Neues, sämtliche 51 Aufsätze sind bereits in Lyons obengenannter Zeitschrift — einige wenige in Schnorrs Archiv — erschienen. Aber trotzdem ist diese zusammenfassende Veröffentlichung nicht nur nicht unnütz, sondern im Gegenteil aus mehr als einem Grunde hochwillkommen Erstens entgeht dem einzelnen sehr leicht ein einzelner Artikel einer Zeitschrift, und das bedeutet, wenn es sich um Hildebrand handelt, stets einen Verlust. So habe ich erst in dem Buche (S 309) Hildebrands Nachweis gelesen, dafs Nachtigall, Bräutigam nicht althochdeutsche Reste sind bisher habe ich immer im Unterricht diese Worte unter anderen als Beispiele genannt, habe auch bei meiner Besprechung von Weise, Unsere Muttersprache u. s. w (N Jahrb f Phil u Päd II Abt. 1897 Hft. 3 S. 143 ff) keinen Anstofs daran genommen, dafs dieser sie mit anführt Zweitens geht ein so einheitlicher Zug durch die sämtlichen Erzeugnisse des Hildebrandschen Geistes, dafs es sich nicht nur um eine äufserliche Vereinigung der einzelnen in einem Bande handelt, sondern dafs thatsächlich ein Ergänzungsband zu Hildebrands Hauptwerk 'vom deutschen Sprachunterricht' entstanden ist (ähnlich wie die 'Gesammelten Aufsätze und Vorträge' von 1890), ein Ergänzungsband,

der es uns ermöglicht, mit Leichtigkeit bald diesen, bald jenen Aufsatz je nach Bedürfnis zu benutzen.

Hildebrand würde es verdienen, dafs ihm im Anschlufs an diese Sammlung auch in dieser Zeitschrift ein begeistertes Loblied gesungen würde; doch widersteht es dem Referenten, Eulen nach Athen zu tragen, um so mehr als der Wert der meisten gerade von diesen Aufsätzen seit langen Jahren den beteiligten Kreisen wohl bekannt ist. Andererseits erscheint es unangebracht, kleine Meinungsverschiedenheiten[1]) breit zu treten: Darbietungen Hildebrands gegenüber ziemt nichts so sehr wie ehrfurchtsvolles Schweigen.

Doch sei auf einige Artikel ausdrücklich hingewiesen, die dem Lehrer des Deutschen besonders nahe liegen. *Κτῆμα εἰς ἀεί* werden 1. 8. 15. bleiben (Zur Einführung der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Die Berliner Erklärung wider den allgemeinen deutschen Sprachverein. Das Deutsche in der Schule der Zukunft). Im übrigen sind die zahlreichen Aufsätze zu nennen, die sich direkt im Unterricht verwerten lassen: in diesen ist auch Hildebrand, der ein Praktiker im besten Sinne war, am meisten in seinem Elemente und wirkt am eindringlichsten. Eine Anzahl (z. B. 2. 4. 5. 11) regt zu heilsamen Denkübungen an, zum Teil durch echten Humor gewürzt, andere (z. B. 6. 9. 44) sind durch den kulturhistorischen Hintergrund bedeutsam, beides vereinigt sich in den glänzenden Abschnitten 16 (Wie die Sprache altes Leben fortführt) und 26 (Zur Logik des Sprachgeistes). Auch eine Reihe rein sprachlicher Aufsätze (10. 23. 31. 32. 35. 36. 40. 46) bieten willkommenen Stoff für den Lehrer, der auf die Reinheit unserer Muttersprache hinwirken und auf den Wert der Mundart und volkstümlichen Rede hinweisen will, desgleichen diejenigen (20—22. 24. 25. 38. 45. 47—49), welche sich mit Metrik — insbesondere auch des Nibelungenliedes und unter Heranziehung des Kinderliedes (7) — Rhythmus, Reim, Stabreim beschäftigen. —

Ganz in Hildebrandschem Geiste ist geschrieben:

Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichtes in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. I. Teil: Sexta bis Tertia, 2. Auflage 1896. II. Teil: Obertertia bis Oberprima, 1. Lieferung: Obertertia 1897. Leipzig, B. G. Teubner.

Der geschätzte Verfasser hat sich um den deutschen Unterricht ein hohes Verdienst erworben, indem er seinen seltenen Fleifs und seine ungewöhnliche pädagogische Erfahrung und Sachkenntnis zur Verfügung stellte, um im einzelnen für die Praxis durchzuführen, was bis dahin nur pädagogisches Schlagwort gewesen war, nämlich den gesamten Lehrstoff unter dem einheitlichen Gesichtspunkte der Lektüre zu behandeln. Der Verfasser behauptet nicht, dafs dies die einzige Möglichkeit sei, deutschen Unterricht mit Erfolg zu erteilen, dafs aber Lyons Behandlung einen fein aufgebauten, festgeschlossenen Lehr-

[1]) Z. B. wegen des Namens des älteren Spervogel, dem Hildebrand durchaus diesen retten will (vgl. E. Haupt, Jahresber. des Realgymn. zu Annaberg 1889, S. 2) oder wegen der von Hildebrand bestrittenen Urverwandtschaft von scholen, *σκέλλω*.

gang darstellt, wird wiederum niemand bezweifeln können, der die Bücher mit einer gewissen Begeisterung durcharbeitet. Einen festgeschlossenen — das ist von besonderem Werte, denn hat auch die Methodik des deutschen Unterrichts einen gewaltigen Aufschwung genommen, mit der Einheitlichkeit ist es noch schlecht bestellt, es weiſs der Lehrer nicht einmal, was im einzelnen in den früheren Klassen dagewesen ist und in den folgenden Klassen behandelt werden wird. Lyons Buch eröffnet die Möglichkeit, diesem Übelstande gründlich abzuhelfen, das Eingehen der Lehrer auf seine Intentionen vorausgesetzt.

Was die **Auswahl** der Prosastücke und Gedichte anlangt, so ist sie nach **nationalem** Gesichtspunkte erfolgt. Dieser trägt ganz wesentlich zur Vertiefung des Unterrichts bei und ermöglicht es jedem Lehrer, auſser den oder anstatt der von Lyon besprochenen Stücke andere heranzuziehen; auch finden sich in diesem Stoffgebiet genug Muster der beschreibenden Form, und es ist nicht nötig, zu diesem Zwecke etwa zu irgend welchen naturwissenschaftlichen Aufsätzen zu greifen, wie es besonders in früheren Zeiten so oft vorkam, wo die Lehrer nach Belieben oder persönlicher Neigung alle möglichen Prosastücke und Gedichte verschiedensten Inhaltes nach und neben einander behandelten, höchstens einmal **einige** unter einem leitenden Gedanken — z. B. etwa 'die Macht des Gesanges' — zusammengefaſst wurden, wo in jedem Falle die Lektüre der einen Klasse in keinerlei Beziehung stand zu der der anderen.

Lyon hat nun in seinem Werke die beliebtesten und anerkanntermaſsen wichtigsten Stücke behandelt und zwar für VI: 18 Prosastücke, 9 Gedichte, V: 9 Pr., 9 G.; IV: 7 Pr. (darunter 6 über die Nibelungen), 11 G.; III^b: 5 Pr. (Gudrun), 6 G.; III^a: Einige Teile der Parzivalsage und Ernst Curtius, die olympischen Spiele, — 5 G. (betreffs der Dichtung der Befreiungskriege wird auf die entsprechende kleine Schrift von O. E. Schmidt verwiesen).

Um diese Auswahl **gruppiert** der Verfasser mit meisterhaftem Geschick den **gesamten** teils vorgeschriebenen teils ihm wünschenswert erscheinenden Lehrstoff, und er hat es verstanden, von Klasse zu Klasse in zweckentsprechender Weise die Anforderungen zu steigern und den Kreis der Betrachtungen zu erweitern. Für Gedichte legt er die Einteilung zu Grunde: a) **Erweckung der Stimmung**, b) **Vortrag des Gedichtes**, c) **Sacherklärung**, d) **Bau des Gedichtes**, dazu von V an öfters, von IV an regelmäſsig e) **Verfasser**, — für Prosastücke: a) **Einleitung**, b) **Sacherklärung**, c) **Wortschatz**, d) **Grammatik** (hier wird einfach auf die betreffenden Abschnitte von Lyons Handbuch der deutschen Sprache verwiesen), e) **Stil**, f) **Rechtschreibung und Zeichensetzung** (siehe d). Für III^a kommen d) und f) in Wegfall[1]); dafür tritt neu auf die **ästhetische Behandlung** (ebenso bei den Gedichten **Poetik und Metrik**), und es wird das Stilistische immer

[1]) Lyon schlägt (Teil II, S. 75) vor, in III^a die Grammatik unter Zugrundelegung eines guten Lehrbuches besonderen Stunden zuzuweisen; ich möchte sie lieber nur bei eintretendem Bedürfnis — besonders bei der Verbesserung der Aufsätze — herangezogen sehen.

stärker betont und dabei immer mehr und mehr auf **Aufsätze und Vorträge** hingearbeitet.

In dem ganzen Werke, besonders aber in den Abschnitten '**Erweckung der Stimmung**', '**Einleitung**' und '**Sacherklärung**' wird eine reiche Fülle von Stoff geboten, viel mehr als je im Unterrichte zu verwerten ist Der Verfasser will alles das geben, 'was dem Lehrer gegenwärtig sein muſs, wenn seine Unterrichtsstunde eine wirklich lebendige Kunstleistung sein soll. Was davon den Schülern mitzuteilen ist, muſs dem Gefühl des einzelnen überlassen bleiben'. Ein sehr richtiges Verfahren, denn einmal kann der Lehrer auf eine deutsche Stunde gar nicht eingehend genug vorbereitet sein, und zweitens wird er viel ruhiger und richtiger entscheiden, was der Klasse zu bieten und was wegzulassen ist, wenn ihm — wie hier — **müheles alles geboten** wird, während der alte Adam sich nur zu oft dagegen sträubt, zu unterdrücken, was man sich **selbst** im Schweiſse des Angesichts zusammengearbeitet hat.

Nach den eben erörterten Gesichtspunkten möchte es scheinen, als könnte von einem Zuviel hier nicht die Rede sein Und doch finde ich, daſs die Einleitung und die Sacherklärung zu dem Prosastück 'die olympischen Spiele' (II 117—129) eine Verkürzung wohl vertragen könnten. Dasselbe fällt ja nicht unter den Gesichtspunkt des Nationalen (s oben), es wird nur herangezogen, weil eine Parallele zu den im Anschluſs an 'Parzival' zu besprechenden mittelalterlichen Ritterspielen erwünscht ist, und dann als Vorbereitung für 'Die Kraniche des Ibycus' Es wäre nun sehr zu bedauern, wenn ein Lehrer sich durch die Menge des vom Verfasser Gebotenen etwa verlocken lieſse, sich mehr als dringend fürs Verständnis nötig mit griechischen Altertümern zu beschäftigen Wir haben wenig deutsche Stunden zur Verfügung und in diesen viel zu bewerkstelligen, wir können unmöglich die altklassische Philologie unterstützen Ganz ebenso steht es mit der für 'die Kraniche des Ibycus' (II 202—207) berechneten übermäſsig eingehenden Besprechung des griechischen Theaters, wie nahe liegt da die Verführung, 1—2 Stunden totzuschlagen, — und Lyon verlangt doch selbst in seiner vorzüglichen Auseinandersetzung über die Behandlung von Gedichten (I 111—112), daſs nur das unbedingt Nötige erklärt werde

Es erübrigt noch auf zwei besonders gediegene — auch auſserhalb des Rahmens der betreffenden Lesestücke wertvolle — sachliche Abschnitte rühmend hinzuweisen· II 154—176 über die alte Zeitrechnung und anschlieſsend über altgermanische Opfer and Feste, II 250—287 über den Dämonen- und Seelenglauben

Ganz neu ist die grundsätzliche Durchführung einer Beobachtung und Besprechung des '**Wortschatzes**', and meines Erachtens liegt hierin gerade ein Hauptvorzug des Buches Es muſs durch eine so planmäſsige, zielbewuſste Pflege des Wortschatzes Sinn und Ohr des Schülers ungemein geschärft werden, 'sinnliche Kraft, lebendige Schönheit, Klarheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit und Natürlichkeit des Ausdrucks' können nur so, wenigstens so am leichtesten and sichersten erzielt werden Es ergiebt also diese Beschäftigung die beste Ver-

bereitung und Unterstützung des stilistischen Unterrichts — In Band II bekommt — da auf dieser Stufe eine gründliche Einführung in die Sitten und Bräuche unserer Vorfahren erfolgen soll — die Besprechung des Wortschatzes immer öfter einen kulturhistorischen Hintergrund und gewinnt somit eine doppelte Bedeutung, so z. B. II 93—113 Redewendungen, die auf das ritterliche Zeitalter zurückgehen, 177—182 solche, die ihren Ursprung in altgermanischen Opferfesten haben

Was das Stilistische betrifft, so hat der Verfasser, die verschiedenartigen Anregungen hervorragender Schulmänner (besonders G Klee, Lehrplan u s w) benutzend, in dankenswerter Weise praktisch und ausführlich gezeigt, wie diese Übungen an die vorliegenden Lesestücke in passender und naturgemäßer Weise anzuknüpfen sind In Teil I handelt es sich besonders um Inhaltsangaben in kurzen Sätzen, desgl in einem Satze, um Änderung der Darstellungsform durch Annahme eines anderen Erzählers[1]), Bildung ähnlicher Erzählungen, Erweiterungsübungen; dazu kommen stilistische Einzelübungen besonders in Bezug auf Synonymik und Phraseologie, Satzbau und Satzkonstruktion Letztere finden sich auch in Teil II wieder, insofern angeregt wird, in III[a] die Satzbilder durchzunehmen: ein äußerst fein angelegtes Verfahren (S 133—154), das aber freilich sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, zum Teil wohl auch die Fähigkeit des Obertertianers überschätzt Im übrigen wird — wie schon gesagt — in II die Behandlung noch weit mehr direkt 'in den Dienst der Aufsätze und freien Vortrage gestellt', es zielt auf diesen Zweck auch die 'ästhetische Behandlung' (zu Parzival S 75—93) ganz besonders hin Es werden demnach für alle in II behandelten Prosastücke und Gedichte genaue Dispositionen aufgestellt, die in gemeinsamer Arbeit entworfen werden sollen; bei den Gedichten insbesondere wird in trefflichster Weise vorgeführt, wie sie sich durch Verwebung der verschiedenen Motive (z. B die Kraniche des Ibycus Kranichmotiv und Theatermotiv) kunstgerecht aufbauen[2]), die Schüler sollen so lernen, was eine wirklich gute, d h brauchbare Disposition ist, und wie man sie stilistisch zu verwerten hat Sodann wird eingehend Anweisung gegeben, wie 'in einzelnen Aufgaben für mündliche Vorträge und stilistische Arbeiten der Stoff (von 'Parzival' und 'die olympischen Spiele') nach allen Seiten hin zu durchdenken und zu behandeln ist' Eine große Menge von vielfach ganz ausgezeichneten Themen springt dabei heraus (S 59 66 75. 116 130), eine Anzahl ist auch vollständig ausgeführt (S 59—66 67—75 76—85)

Bei der Aufgabe, die sich Lyon gestellt hat, versteht es sich von selbst, daß er nur solche Themata bringt, die sich an die Lektüre anschließen Wenn er aber im Vorwort zu Teil I S. V gegen sogenannte freie Aufsatzthemen

[1]) Es wird auf dem Gebiete so Treffliches geboten, daß ich den Wegfall einer so gesuchten Aufgabe wie (I 29) 'Gieb die Erzählung (vom Kyffhäuserturm) so wieder, als ob der Turm selbst erzählte' beantragen möchte

[2]) Dieser Thätigkeit wird schon in Teil I vorgearbeitet durch den bei jedem poetischen Stück auftretenden Abschnitt d) Bau des Gedichtes

ziemlich energisch polemisiert, so halte ich es für nötig, meinen etwas abweichenden prinzipiellen Standpunkt hier wenigstens insoweit zur Geltung zu bringen, als er für die Beurteilung des vorliegenden Werkes in Betracht kommt (ausführlicher in meinem Aufsatze 'ein Lehrgang für den deutschen Unterricht in Obersekunda' N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1895 Hft. 4 S. 182 ff.). Auch meine Ansicht ist, daſs ein Teil, der gröſsere Teil der Aufsätze im Anschluſs an den deutschen Unterricht, d. h. also im wesentlichen an die Lektüre, zu geben sind, es geschieht dies doch wohl auch meistenteils (das Gegenteil behauptet Lyon im Vorwort zu I S. V). Aber ich möchte grundsätzlich — für Mittel- und Oberklassen — auch sogenannte freie Themata darunter gemischt wissen und wünsche, daſs gerade auf diesem Gebiete das 'Zufällige und Willkürliche' nicht ganz verschwinde. Warum? Weil ich — trotz des Widerspruchs so manches Fachgenossen — nach wirklicher Erfahrung dabei bleiben muſs, daſs die meisten Schüler die meisten Aufsätze nicht gern machen.[1] Sie müssen demnach meines Erachtens durch Mannigfaltigkeit der Themen und Rücksichtnahme auf die verschiedenen Geschmacksrichtungen möglichst gelockt werden. Gewiſs lassen sich auch im Anschluſs an die Lektüre sehr verschiedenartige Aufgaben stellen, aber der Schüler wird doch das Gefühl nicht los 'immer dasselbe!' und wird sich gelangweilt fühlen. Und — was mindestens ebenso wichtig ist — die betreffenden Litteraturstücke müssen dem Schüler verleidet werden, wenn sie nicht nur im Unterrichte unter den verschiedensten Gesichtspunkten ausgenutzt werden, sondern man sie nun auch noch für Aufsätze nach Möglichkeit sozusagen ausquetscht. Handelt es sich um irgend welche Prosastücke für die unteren Klassen, so mag das hingehen, auch 'die olympischen Spiele' (III[a]) mögen diesem Schicksal verfallen: die Nibelungen, Gudrun und Parzival aber möchte ich vor demselben bewahrt sehen. Denn treten sie auch in den Lesebüchern als prosaische Erzählungen auf, so sind sie doch thatsächlich Dichtungen, und Lyon sagt selbst (I 111. 112), daſs bei Erklärung von Gedichten alle grammatischen und stilistischen Übungen wegfallen sollen, daſs 'der hehrste Schatz unseres Volkes nicht zum geistigen Turngerät erniedrigt und nicht zur Werkeltagsplage' gemacht werden dürfe.

Nun ist ja zuzugeben, daſs gerade der Verfasser den Begriff 'im Anschluſs an die Lektüre' sehr frei faſst. Infolgedessen ist bei ihm für Abwechselung in den Themen gesorgt. Wenn z. B. im Anschluſs an den Cerberus (Herkulessage in VI Teil I S. 88—89) eine Beschreibung unseres Haushundes als stilistische Aufgabe vorgeschrieben oder im Anschluſs an Parzival Nachbildungen wie: Ein Pferderennen, Eine Ruderregatta (II 66) u. a. vorgeschlagen werden, so besteht hier ein Zusammenhang mit der Lektüre nur dem Namen nach, und es ist mein Wunsch also lediglich der, daſs man ein Prinzip fallen lasse, welches schon bei Lyon thatsächlich nur scheinbar durchgeführt ist.

[1] Schwärmen denn die Erwachsenen so sehr dafür, ihre Gedanken schriftlich zu fixieren und zu stilisieren? Wie stehts mit der Neigung fürs Briefschreiben? Drängen sich die Herren Amtsgenossen zu Königs-, Sedan- und anderen Reden?

Beseitigt wünsche ich aber das Prinzip trotzdem, weil der Lehrer, der sich an ein solches bindet, dabei aber in jedem Schuljahr neue Themen im Anschluſs an die im allgemeinen sich gleichbleibende Lektüre bringen möchte, auf gesuchte und wohl auch zu schwierige Aufgaben verfallen muſs. Schon bei Lyon tritt das hervor (Teil II) 'Der Schauplatz der Ereignisse im Parzival' (67) wird für Obertertianer, sei es bei mündlicher sei es bei schriftlicher Behandlung, eine öde Aufzählung geographischer Namen mit etwas verbindendem Text ergeben, und zwar geographischer Namen, die zum groſsen Teil (Brobarz, Pelrapeire, Plimizöl, Schanpfanzun u. a.) durch bloſse Nennung schon genügend geehrt sind 'Charakteristik Parzivals', 'Charakteristik Gawans', 'Die Frauengestalten in Wolframs Parzival' (76—85) erscheinen mir für III[a] entschieden zu schwer.[1])

Es seien hier noch einige Änderungs- und Ergänzungsvorschläge aufgezählt.[2]) I 12: Der Hirschfänger ist nicht 'gewöhnlich gebogen, wie eine Hippe', im Gegenteil I 25 (Kyffhäusersagen) möchte das neue Denkmal, II 290 (Der getreue Eckart) Bismarck nicht unerwähnt bleiben I 101: 'Die gebräuchlichsten Schiffe waren die Dreiruderer, doch baute man auch Schiffe mit 10, 15, 20 u. s. w. Ruderern auf jeder Seite' könnte klingen, als säſsen in der Triere 3 Ruderer auf jeder Seite I 115: Die Behauptung, daſs das Beiwort 'silbern' durchaus unpoetisch sei, widerlegen die im Heyneschen Lexikon stehenden Beispiele aus Klopstock, Hölty, Schiller, Lessing (s. auch Hebel bei Lyon II 106, Eichendorff II 298) II 94 und 108 wird 'in die Schranken treten' behandelt, ebenso II 277 und 291 von der Szenerie gesprochen, in der Dortchen den Erlkönig singt. II 214 wird gesagt, daſs 'Bösewicht' für uns heute fast einen komischen Beigeschmack hat 'so auch in der bekannten Arie Mozarts: Er war von je ein Bösewicht, ihn traf des Himmels Strafgericht'; es ist dies vielmehr ein kurzes Chorensemble aus dem Finale des Freischütz von C M v Weber, und eine komische Wirkung wird nicht erzielt.

Doch was bedeuten derartige Ausstellungen gegenüber dem hohen pädagogischen Wert des Buches, der gar nicht genug betont werden kann Ein Gewinn ist es schon, wenn die Lehrer des Deutschen die so reichen Anregungen benutzen, die das Werk im einzelnen bietet, für den einen mehr nach der, für den anderen mehr nach jener Richtung, besonders wünschenswert aber wäre es, wenn wenigstens an einigen Anstalten einmal die praktische Probe auf das Buch gemacht würde Sollten sich nicht an manchen Schulen etwa zwei Amtsgenossen finden, die geneigt wären, sich auf einige Jahre sozusagen auf 'Lyon'

[1]) Auch sonst wird wohl Obertertianern manchmal etwas zu viel zugetraut z. B S 141 die Fähigkeit, den Stil von Schiller, Goethe, Lessing E Curtius, Varnhagen, Moltke Bismarck zu beurteilen. S 197 212. 218 sollen sie in die Dichterwerkstatt Schillers und Goethes geführt, z. B darüber aufgeklärt werden inwieweit und warum Schiller in den 'Kranichen des Ibykus' Anregungen Goethes befolgt oder nicht befolgt

[2]) Druckfehler I 93 und 95 sind fälschlich 'f) Rechtschreibung und Zeichensetzung' überschrieben I 355 Der blinde Teiresias

zu verpflichten? Es müfste dann der eine einen Klassencoetus von VI—IV durchführen, der andere denselben darauf für III^b—II^b übernehmen; in II^b müfste dann das Resultat vorliegen. Ich bin überzeugt, die betreffenden Schüler würden eine tiefe und vielseitige Kenntnis unserer Muttersprache, besonders aber auch unserer Kultur aufzuweisen haben, zugleich wenigstens die beginnende Fähigkeit, den künstlerischen Wert eines Litteraturwerkes zu verstehen, sowie eine beträchtliche stilistische Gewandtheit.

Auf die noch ausstehende 2. Lieferung II^b—I^a darf man mit Recht gespannt sein. Dringend sei darum gebeten, dafs derselben ein Sach- und Wortregister für das ganze Werk beigefügt werde; dasselbe würde dadurch für alle Fachgenossen einen erhöhten, einen encyklopädischen Wert erhalten. —

Gerade für Lehrer (zunächst der Obersekunda, aber auch der mittleren Klassen und der Quarta), die im Sinne Hildebrands und Lyons unterrichten, die demnach ihre Schüler u. a. besonders in das Leben der Sprache einführen wollen, wird ein treffliches Hilfsbüchlein sein die als Broschüre erschienene Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu Saarbrücken:

Jakob Zarth, Deutsche Lehnwörter. Gebr. Hofer, Saarbrücken 1897.

Es ist diese Zusammenstellung und Besprechung von Lehnwörtern für die Schüler der oberen Klassen bestimmt, meiner Ansicht nach aber zu aller erst für Lehrer zu empfehlen, denn für diese bedeutet es keinen Verlust, wenn der Verfasser, anstatt Vollständigkeit zu erstreben, möglichst nur solche Beispiele bietet, für die sichere Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung vorliegen (etwa 600, während es mehr als 1000 Lehnwörter giebt), andererseits wird die Sammlung dem Schulmann besonders brauchbar sein, weil sie so angelegt ist, dafs die sprachlichen Thatsachen als Spiegelbild unserer Kultur erscheinen. Der Stoff wird nämlich nach folgenden Gesichtspunkten geboten: I. Geschichtlicher Überblick. II. Fremdwort und Lehnwort. Die wichtigsten Sprachgesetze. Etymologie. III. Volksetymologie. IV. Doppelte Entlehnungen. Rücklehnwörter. V. Wandel der Bedeutung und des Geschlechts. VI. Halbfremde Wörter. VII. Keltische Wörter. VIII. Unmittelbar aus dem Griechischen entlehnte Wörter. IX. Lateinische Wörter aus voralt- und althochdeutscher Zeit. A. Einflufs des Römertums (Bauwesen, Hauswesen, Pflanzenreich, Ackerbau, Milchwirtschaft, Geflügelzucht, Weinbau, Handel und Verkehr, Handwerk und Gewerbe, Rechtswesen und Verwaltung, Medizin). B. Einflufs des Christentums (Theologische Begriffe, Personen der Kirche, Gebräuche und Einrichtungen, Gebäude und Geräte, Schule). X. Lateinische Wörter aus mittelhochdeutscher Zeit. XI. Lateinische Wörter aus neuhochdeutscher Zeit. XII. Französische Wörter. XIII. Italienische Wörter. XIV. Slavische Wörter. XV. Lehnwörter aus anderen Sprachen (Spanisch, Portugiesisch, Niederländisch, Skandinavisch, Magyarisch, Türkisch, Persisch, Amerikanisch). XVI. Lehnwörter semitischen Ursprungs (Phönizisch, Arabisch, Judensprache). XVII. Studentische Ausdrücke.

Da Zarth (s. oben) alle unsicheren Fälle ausgeschlossen, ferner die besten

Quellen benutzt hat, so ist ein Widerspruch in keiner Hinsicht[1]) zu erheben und genügt die kurze Vorführung des Inhalts.

Ich komme zu einer Reihe von Büchern, die sich speziell mit dem deutschen Aufsatz beschäftigen, zunächst zu

Heinrich Leonhard, Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Bochum, W. Stumpf, 1897.

Dem deutschen Unterricht ist die Subjektivität in Auffassung und Ausübung in besonders hohem Grade eigen; ein Referent würde demnach sehr fehlgreifen, wollte er die ihm vorliegenden Erscheinungen lediglich von seinem Standpunkte aus beurteilen. Er ist aber doch insoweit Mensch, daſs ihn eine gewisse freudige Genugthuung ankommen muſs, wenn beim Durchlesen einer Schrift besonders viele gleichgestimmte Saiten mitklingen; das ist bei mir der Fall gewesen, als ich die Leonhardsche Broschüre durcharbeitete. Wenn er (S. 5. 7) vor zu hochgespannten Erwartungen hinsichtlich der freien Arbeiten und vor zu übertriebenen Anforderungen warnt, wenn er (S. 9) Themen wie 'unsere Turnfahrt', 'mein schönster Ferientag' verwirft und anderwärts (S. 10) alle Betrachtungen moralischen Inhalts, Erläuterungen von Dichterstellen, Sprichwörtern u. s. w. (für Mittelklassen) verurteilt, wenn er Übersetzungen aus der fremdsprachlichen Lektüre als Themen zu deutschen Aufsätzen nicht anerkennt (S. 11), so äuſsert er Ansichten, die die meinen seit langem gewesen oder durch Erfahrung geworden sind, und wenn er darauf dringt, daſs Abwechselung geschafft werde in den Themen (S. 18), wenn er davor warnt, diese ausschlieſslich an die Lektüre anzulehnen, damit nicht ein Litteraturwerk 'ex officio zerpflückt und zerkaut' und dadurch der ästhetische Genuſs getrübt werde (S. 13), so spricht er mir ganz besonders aus der Seele (s. oben unter Lyon); desgleichen stimme ich im allgemeinen bei, wenn er Aufsatz- und Dispositionsbücher für den Lehrer verpönt. — Man glaube aber nicht, daſs mich bloſs diese persönliche Übereinstimmung gewonnen hat, wenn ich das ganze Schriftchen aufs wärmste empfehle, ich bin überzeugt, daſs auch Lehrer, deren Ansicht in vielem abweicht, es mit gröſster Befriedigung lesen werden. Der Verfasser selbst erklärt ausdrücklich, daſs er nicht beanspruche, das unbedingt Richtige in Besitz zu haben, seine Meinungsäuſserungen sollen erfahreneren Berufsgenossen nur zur Vergleichung dienen. Hauptsächlich aber wendet er sich an Anfänger, er beschäftigt sich deshalb 'weniger mit den groſsen Zielen des deutschen Aufsatzes, als mit den groſsen und kleinen Mitteln, sie zu erreichen, er will eine Reihe von Ratschlägen und Winken erteilen, wie man es allenfalls machen kann.

Das Buch enthält folgende Abschnitte: I. Einleitung. II. Allgemeines. III. Stoffgebiet. IV. Formulierung des Themas. V. Vorbereitung. VI. Disposition. VII. Allgemeine Vorschriften. VIII. Beurteilung und Korrektur. IX. Rückgabe der Arbeit. X. Nachkorrektur des Schülers. XI. Schluſs.

Za III sei bemerkt, daſs der Verfasser auf diesen Stufen Erzählungen,

[1]) S. 22 wäre noch Eisen ahd. îsan, îsarn einzufügen. altir. iarn.

Beschreibungen und Schilderungen wünscht, die sich besonders anschließen sollen 1) an die Aufsenwelt und ihre Vorgänge, 2) an den naturwissenschaftlichen, 3) an den fremdsprachlichen, 4) an den deutschen Unterricht, 5) an Geschichte und Erdkunde, — jedoch mit der ausdrücklichen Bedingung, daſs 'der deutsche Aufsatz die Lehrfrüchte des anderweitigen Unterrichts zu veredeln dienen soll, nicht aber diesem Unterrichte direkt Vorspanndienste zu leisten bestimmt ist' (vgl hierzu die trefflichen Bemerkungen Lyons in dem oben besprochenen Buche I 89)

An VIII fügt Leonhard (S 27—31) eine 'Auswahl typischer Beispiele von Fehlern und Mängeln', eine kurze Aufzählung nach acht sachlichen Begriffen geordnet, die dem Anfänger in bester Weise an die Hand giebt, worauf er bei der Korrektur besonders zu achten hat, die aber auch den Schülern in geeigneter Weise (etwa durch allmähliches Diktieren) zur Verfügung gestellt werden könnte und dann gewiſs mehr Aussicht hätte, prophylaktisch zu wirken, als die verwandte Zusammenstellung von

Theodor Matthias, Aufsatzsünden Leipzig, Voigtländer, 1897

Das kleine Buch führt in 58 Abschnitten eine große Anzahl von Sprachregeln vor, die aus desselben Verfassers 'Sprachleben und Sprachschäden' und aus dem 'Kleinen Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs' entnommen sind ich glaube deshalb auf Erörterung mehrerer Bedenken sachlicher Art (z B zu 27 37 38), die mir aufgestiegen sind, hier verzichten zu sollen, sie würden viel passender an die Besprechung eines der genannten Bücher anzuknüpfen sein, die den ganzen Stoff in systematischem Aufbau bringen

Hier ist nur die pädagogische Brauchbarkeit zu erörtern, und diese möchte ich verneinen Soll ein Schüler die 58 Kapitel, die unter sich in keinerlei innerem Zusammenhang stehen und vor den mannigfaltigsten 'Aufsatzsünden' warnen, nach einander durchlesen? Es wird sich kein Schüler — und das ist nur naturgemäſs — finden, der das macht, und wenn, so wird sich am Ende herausstellen, daſs herzlich wenig hängen geblieben ist, denn es sind meist gar nicht leichte, sondern — wie man sagt — 'kniffliche' Sachen, die vorgeführt werden — Oder soll es ein Nachschlagebuch sein, ein Ratgeber für zweifelhafte Fälle? Wozu aber dann die auf humoristische Wirkung berechnete Einkleidung, die oft ziemlich breite Deduktion und Begründung? Es würden doch dann nur ganz knappe Anweisungen am Platze sein. — Ferner ist es bekanntlich höchst bedenklich, dem Auge des Schülers das Falsche vorzuführen, es wird dadurch mindestens ebenso oft eine Ansteckung herbeigeführt wie Abschreckung erzielt. Matthias setzt über jedes Kapitel die 'Sünden' als Überschrift, der Sitz des Fehlers wird durch fette Lettern noch besonders hervorgehoben Nur bei 8 bringt die Überschrift gerade das Richtige, um so leichter kann in den Schülerköpfen Verwirrung entstehen

Endlich liegen vor einige 'Aufsatz- und Dispositionsbücher' (s oben unter 'Leonhard')

Friedrich Pätzolt, Entwürfe zu deutschen Arbeiten für Tertia bis Prima Berlin, Gärtner, 1895

Anton Jonas, Deutsche Aufsätze für die Mittelklassen höherer Schulen Berlin, Gärtner, 1895

Anton Jonas, Deutsche Aufsätze für die Oberklassen höherer Schulen Berlin, Gärtner, 1896

Dafs ich es nicht für erwünscht halte, wenn sich die Lehrer Aufsatzthemen — von einzelnen Notfällen abgesehen — aus Büchern holen, dafs ich die früher veröffentlichten Sammlungen (insoweit nicht neu erscheinende Werke neue Gesichtspunkte eröffnen) für völlig ausreichend erachte, dafs manche derartige Erzeugnisse auch bedenkliche Eselsbrücken für Schüler bieten, — alles das habe ich in den N Jahrb f Phil und Päd II Abt. 1896 Hft. 2 S 574 ff eingehend dargelegt und berufe mich einfach darauf, wenn ich die soeben genannten Bücher von demselben Standpunkte aus beurteile und daher wenigstens das erstgenannte ziemlich kurz abthue.

Pätzolt bringt 73 Dispositionen im Anschluſs an die deutsche, 41 an die lateinische, 34 an die griechische, 12 an die französische und englische Lektüre, ferner 6 geschichtliche, zuletzt 12 ausgeführte Aufsätze über verschiedene Themata. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dafs fast alle an sich brauchbar, möglich auch, dafs einige ganz neu sind (z B die im Anschlufs an Geibels Sophonisbe), die Hauptmasse aber bilden altbekannte Themen wie etwa 'Was erfahren wir über Wallenstein im Lager und im 1 Akte der Piccolomini', 'Lebensschicksale Dorotheas', 'Gudrun und Penelope', oder solche, die so auf der Hand liegen, dafs sie für keinen Lehrer erst besonders aufgeführt zu werden brauchen, z B. 'Das Ende des Polykrates', 'Die Schlacht bei Bibrakte', 'Der Palast des Sonnengottes'

Ganz anders liegt die Sache bei den Büchern von Jonas. Hier ist ja zuvörderst zu bedauern, dafs überall die vollständigen Ausführungen gegeben werden, nur zu oft bieten derartige Werke faulen Schülern ein unerlaubtes Hilfsmittel Im übrigen aber sind die beiden Sammlungen von unleugbarem Werte denn Jonas wandelt zum Teil ganz neue Wege, nirgends bringt er völlig Verbrauchtes

So ist wenigstens mir ganz neu gewesen die Heranziehung des alten und neuen Testamentes Es ergeben sich dadurch sehr brauchbare Themen z. B für Mittelklassen (zum Teil wohl mehr für Oberklassen geeignet), 'Die Niederlage Sanheribs im Jahre 714 nach Jesaia und nach Herodot', 'Das Rätsel des Simson und die Rätsellust bei den Hebräern', 'Das Exil der Juden zu Babylon und das Exil der Eretrier zu Ekbatana', 'Antigone und Rizpa 2 Sam 21', 'Die Kinder Israels unter den Richtern', 'Philipp von Macedonien und Demosthenes, Nebukadnezar und Jeremias', 'Eine Weissagung des Propheten Jesaia und das Gedicht Die Leipziger Schlacht von E M Arndt'[1]), für Ober

[1]) Verfehlt erscheint mir 'Der Apfel der Eva und der Apfel der Proserpina'

klassen 'Das verschleierte Bild zu Sais von Schiller und der Sündenfall in der Genesis', 'Der Prolog im Himmel zu Goethes Faust verglichen mit dem Prologe des Buches Hiob', 'Die Kreuzfahrer am Grabe des Herrn verglichen mit den Jüngern am Grabe des Herrn'.

Ebenso wie der Verfasser auf diesem Gebiete Vergleiche sehr bevorzugt, so finden sich auch im Kreise der Aufgaben, die sich an die antike und deutsche Sagenwelt, an die Weltgeschichte, an die antike und deutsche Lektüre anschliefsen, neben vielen Themen der üblichen Art gerade eine Anzahl wenig bekannter oder unbekannter Vergleiche: 'Nidung und Wieland, Minos und Dädalus', 'Egil und Wilhelm Tell', 'Lucians Lügenfreund und Goethes Zauberlehrling', 'Der Grenzstreit der Urner und Glarner, der Karthager und Cyrener', 'Der heilige Gregorius und Oedipus' (für Mittelklassen bestimmt, aber zum Teil wohl mehr für höhere Stufen passend), 'Die Ausbreitung des Christentums im römischen und im fränkischen Reich', 'Montgomery und die Jungfrau von Orleans, Lykaon und Achill', 'Das Tierleben in den Gleichnissen der Ilias und das Tierleben in den äsopischen Fabeln' (Oberklassen).

Sehr interessant sind auch die psychologischen, logischen und ästhetischen Themata, die sich ebenfalls meist vom Alltäglichen entfernen und somit eine Veröffentlichung wohl verdienten, z. B. schon für die Mittelstufe 'Die Nachtigall und die Sängerin', 'Baumschule und Kinderschule', 'Mund und Maul', 'Photographieren und Malen', 'Dichter und Lügner' u. a., für die Oberklassen: 'Der Geschichtschreiber und der Dichter', 'Die Sprache der Wissenschaft und die Sprache der Poesie', 'Das Gewissen und der Geschmack', 'Verlernen und Vergessen', 'Gedanken, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen', 'Phantasie, phantasievoll, phantastisch', 'Menschenarbeit, Tierarbeit, Maschinenarbeit', 'Die Oceaniden von Prutz nach Form und Inhalt betrachtet', 'Der Idealismus der antiken bildenden Kunst, der Realismus der modernen', 'Spangenbergs Gemälde Der Zug des Todes ästhetisch betrachtet', 'Suchen und Finden in Kaulbachs Gemälde Kreuzfahrer vor Jerusalem' u. s. w.

Es war nötig, eine gröfsere Menge von Themen anzuführen, teils um den Lesern ein Urteil zu ermöglichen über die Originalität des Verfassers, teils um zu beleuchten, dafs derselbe zugleich auf reiche Abwechselung bedacht ist, — und das ist für mich (s. oben unter Lyon) ein Hauptgesichtspunkt. Zur Vervollständigung des Bildes sei noch beigefügt, dafs der Verfasser auch der Parabel- und Fabelpoesie reichen Stoff entnommen und eine gröfsere Reihe von Aufgaben ethischen Inhalts behandelt hat.

Da das Buch so viel Neues und bei der Mannigfaltigkeit des Gebotenen gewifs jedem viel Zusagendes bringt, kann es mit gutem Gewissen warm empfohlen werden.

SPAMERS ILLUSTRIERTE WELTGESCHICHTE [1]

Von Alfred Baldamus

Mit der neuen Auflage von Spamers illustrierter Weltgeschichte haben wir uns, stets einige Bände zusammenfassend, schon öfter (N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1894 S. 290 ff. 1896 S. 360 ff.) beschäftigt. Jetzt liegt das Werk vollendet vor, es bildet mit seinen 10 stattlichen Bänden eine Zierde deutscher Geistesarbeit, es ist ein beredtes Zeugnis deutschen Gelehrtenfleißes. Sein Wert liegt in der Zusammenfassung vieler zerstreuter Forschungen, in der geistigen Durchdringung und Gliederung des gewaltigen Stoffes und der geschickten Darstellung der Entwickelung aller Gebiete geschichtlichen Lebens. Selbstverständlich werden die Verfasser in einem so umfassenden Werke es nicht allen recht machen können, da hätte vielleicht der eine hier die Sozialgeschichte, der andere dort die Kunstgeschichte gern noch eingehender behandelt gesehen, dem dritten erscheint wieder ein Abschnitt zu ausführlich; wer aber stets das Ganze im Auge behält, wird der Ökonomie des Werkes gewiß im wesentlichen zustimmen. Nicht zu verkennen ist, daß dabei Einfluß geübt hat das Interesse, das die Geschehnisse der Vergangenheit vom Standpunkt der Gegenwart beanspruchen, die Bedeutung, die sie für die Geschichte der Gegenwart haben. So sind von den zehn Bänden zwei dem Altertum, zwei dem Mittelalter, drei der Neuzeit bis zur französischen Revolution, drei der neuesten Zeit von da bis zur Gegenwart gewidmet. Im Prinzip wird man diese nach der Gegenwart zu wachsende Ausführlichkeit durch den Zweck des Werkes gerechtfertigt finden und doch ein Bedenken gegen den Umfang der neuesten Zeit verglichen mit früheren Perioden nicht ganz zu unterdrücken brauchen. Was weiter die Bezeichnung 'Weltgeschichte' betrifft, so ist dies Wort hier in dem seit langem üblichen Sinne angewandt, d. h. es wird darunter gemeint die Geschichte der Völker, die wir als Kulturvölker betrachten, die irgendwie zur heutigen Weltkultur beigetragen haben. Es ist zwar gegen diese

---

[1] Spamers Illustrierte Weltgeschichte. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte unter Mitwirkung von Prof. Dr. G. Diestel, Prof. Dr. F. Rösiger, Prof. Dr. O. E. Schmidt und Dr. K. Sturmhoefel neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt von Prof. Dr. O. Kaemmel. Dritte, völlig neugestaltete Auflage. Mit nahezu 4000 Textabbildungen nebst vielen Kunstbeilagen, Karten, Plänen u. s. w. 10 Bände und Register. — Dritter Band. Geschichte des Mittelalters. Erster Teil von Prof. Dr. Otto Kaemmel. 1896. Vierter Band. Geschichte des Mittelalters. Zweiter Teil von Prof. G. Diestel. 1897. Neunter Band. Geschichte der neuesten Zeit. Zweiter Teil von Dr. Konrad Sturmhoefel. 1897. Zehnter Band. Geschichte der neuesten Zeit. Dritter Teil von Prof. Dr. Otto Kaemmel. 1898. Registerband. 1898.

Bezeichnung Widerspruch erhoben und verlangt worden, dafs eine Weltgeschichte im eigentlichen Sinne sich eingehend auch mit den Schicksalen der Hottentotten und Suaheli beschäftigen müsse, und zwar nicht blofs und nicht erst dann, wenn diese Stämme mit europäischen Kulturvölkern in freundliche oder feindliche Beziehungen treten; wir gestehen, dafs wir diesen Streit als einen leeren Wortstreit ansehen und halten es für richtig, dafs dem Worte 'Weltgeschichte' sein bisheriger Sinn bleibe und für eine den neuen Forderungen entsprechende Geschichtsdarstellung, falls sie sich schon durch den Namen von der alten Weise unterscheiden will, lieber eine neue Bezeichnung, etwa 'allgemeine' oder, wem das lieber ist, 'universale Völkergeschichte' gefunden werde. Wenn wir so den bisherigen Begriff 'Weltgeschichte' billigen, so können wir uns nicht ganz einverstanden erklären mit seiner Anwendung auf Darstellungen, die die Geschichte des Altertums bieten, dann aber, namentlich im Mittelalter, fast nur deutsche Geschichte bringen und die der übrigen Völker und Staaten nur dann, wenn sie mit der deutschen in Beziehung tritt. Gewifs wird man für deutsche Leser die deutsche Geschichte in den Mittelpunkt auch weltgeschichtlicher Betrachtungen zu stellen berechtigt sein, zumal in populär wissenschaftlicher Darstellung, nur darf dadurch der selbständige Kulturwert der übrigen Nationen, z. B. der Araber, nicht geschädigt werden; der Leser darf nicht zu einer einseitigen Wertung der Weltgeschichte verführt werden. Eine solche Gefahr liegt aber vor, wenn die aufserdeutsche Geschichte nur erwähnt wird etwa als Vorgeschichte eines Zusammenstofses mit Deutschland.

Ehe wir an einem Beispiele zeigen, dafs diese Gefahr trotz naturgemäfs starker Betonung der deutschen Geschichte vermieden ist, mag hier eine andere allgemeine Bemerkung Platz finden. Schon auf dem Titel wird die besondere Berücksichtigung der **Kulturgeschichte** hervorgehoben. Nun wollen wir uns hier auf den Streit zwischen dem gröfseren Rechte der Kultur- oder Staatengeschichte, der Massen- oder Personengeschichte nicht einlassen, wir meinen, dafs in der Praxis der Gegensatz lange nicht so schroff ist als er in theoretischer Erörterung erscheint. Schon früher sind z. B. die Biographen bemüht gewesen nachzuweisen, wie ihr 'Held' geworden ist, wie auf ihn seine Umgebung, wie seine Erziehung, die geistigen Zeitströmungen u. s. w. eingewirkt haben; schon immer hat man den für einen besonders hervorragenden Staatsmann gehalten, der es verstand seiner Zeit den Puls zu fühlen, die den Massen unklar vorschwebenden Ziele, nach denen die Entwickelung drängte, klar zu erkennen und ihr die Wege der Erfüllung zu weisen, einer Erfüllung, die der geniale Staatsmann eben nur erreichen konnte, weil die Bedingungen dafür zum guten Teil schon ohne ihn vorhanden waren, weil er die Strebungen seiner Zeitgenossen gewissermafsen verkörperte. Spricht man einmal über diese Dinge in schlichtem Deutsch — ohne viel von 'sozialpsychisch' und 'individualpsychisch' und dergl. zu reden — und sieht sich die Praxis der Geschichtschreibung an, so verlieren die Gegensätze sofort viel von ihrer Schärfe, so werden sie aus solchen des Prinzips zu solchen des Grades, vielfach werden sie auch bedingt sein von der Darstellungskunst des Geschichtschreibers. Da

werden denn wohl beide Betrachtungsweisen sich zu ergänzen, nicht sich zu befehden haben. Es ist ja erklärlich, daſs das Neue, eben weil es das Neue ist, zunächst mit übertriebenen Geltungsansprüchen auftritt, — daraus mehr als aus der Sache selbst erklärt sich wohl die unliebsame Verschärfung des Streites — aber auch die kulturgeschichtliche Betrachtungsweise wird immer den Staat als einen der wichtigsten, wenn nicht den wichtigsten Faktor der Geschichte anzuerkennen, stets mit 'Helden' zu rechnen haben. Auf diesem Standpunkt steht auch trotz der 'besonderen Berücksichtigung der Kulturgeschichte' die vorliegende Weltgeschichte. Sie bietet immer zuerst die politische Geschichte, dabei auch wirtschaftliche und andere kulturelle Verhältnisse berührend, so weit sie zur Erklärung der politischen Geschichte notwendig sind, und fügt dann meist zusammenhängende kulturgeschichtliche Abschnitte hinzu. Wohl gemerkt, es werden bei der politischen Geschichte auch kulturgeschichtliche Momente herangezogen, die Kulturgeschichte erscheint also nicht als etwas der politischen Geschichte Fremdes, aber im ganzen wird doch die alte Darstellungsweise beibehalten. Wir betonen das, weil eine Weltgeschichte vom kulturgeschichtlichen Standpunkt eigentlich ganz anders angelegt sein müſste. Sie müſste nicht nach **Zeitperioden**, sondern nach **Kulturstufen** gegliedert sein; es dürfte also z. B. die germanische Urzeit nicht neben die römische Kaiserzeit, sondern neben die römische Urzeit und die gleichartigen Kulturzustände der Neger u. s. w. gestellt werden, es müſste das deutsche und griechische Mittelalter neben einander behandelt werden u. s. w. Gewiſs wäre eine solche Darstellung höchst lehrreich, nur würden darüber die 'Haupt- und Staatsaktionen', die Beziehungen der Völker zu einander, ihre gegenseitigen Einwirkungen zu kurz kommen. Die chronologische Ordnung nach der Folge der Geschehnisse, nicht der der Kulturstufen, wird nach wie vor als die der Geschichtschreibung natürliche beizubehalten sein. So glauben wir, daſs die Verfasser recht gethan haben, wenn sie die Kulturgeschichte in besonderen Abschnitten 'besonders berücksichtigen', die politische Geschichte aber im Vordergrunde der Darstellung lassen und demgemäſs auch die zeitliche Anordnung beibehalten.

Wenn wir uns nun noch den zuletzt erschienenen vier Bänden zuwenden, so können wir natürlich auf Einzelheiten nicht tief eingehen: das verbietet der Raum. Kleinlich wäre es, auf einzelne Versehen, auf einzelne überholte Angaben, die wir uns angemerkt haben, hinzuweisen; sie sind bei so umfassenden Werken kaum zu vermeiden. Dagegen mag uns zunächst Band 3 zeigen, wie die obigen allgemeinen Forderungen erfüllt sind. Er behandelt die Zeit 'von der Völkerwanderung bis zu den Kreuzzügen' in folgenden Hauptabschnitten: I. Vorgeschichte: Germanen und Römer bis zum Beginn der groſsen Völkerwanderung. II. Erster Zeitraum: Die Völkerwanderung und der Zerfall des weströmischen Reiches (375—476). III. Zweiter Zeitraum: Die Periode neuer Staatenbildungen (476—650). IV. Dritter Zeitraum: Das Aufsteigen des Islam und das Karolingische Weltreich. V. Vierter Zeitraum. Die Vorherrschaft des deutsch-römischen Kaisertums. Man sieht, daſs hier die deutsche Entwickelung

im Vordergrunde steht, wenn aber schon in dieser Hauptgliederung dem Islam als der neuen Weltmacht sein Recht wird, so kommt in den Unterabteilungen die nichtdeutsche Geschichte voll zu selbständiger Geltung. Der zweite Zeitraum bietet nämlich folgende Abschnitte: 1) Das Byzantinische Reich und seine Nachbarn. 2) Die germanischen Staaten am Mittelmeere. 3) Das fränkische Reich und die deutschen Stämme unter den Merowingern. 4) Die Reiche der Angelsachsen in Britannien; der dritte Zeitraum enthält: 1) Mohammed und die Araber. 2) Das Byzantinische Reich im Zeitalter seiner äußeren und inneren Neugestaltung. 3) Das Fränkische Reich der Karolinger; der vierte Zeitraum endlich: 1) Begründung und Ausbreitung des deutsch-römischen Reichs (919—1056). 2) Kaisertum und Papsttum im Kampfe um die Reichs- und Kirchenverfassung unter den letzten Saliern (1056—1125). 3) Die östlichen Nachbarstaaten Deutschlands. 4) Die Völker Westeuropas. 5) Der Sieg des Königtums und des Christentums in den nordischen Reichen. 6) Die Glaubens- und Rassenkämpfe auf der Pyrenäischen Halbinsel. 7) Das Byzantinische Reich von der Thronbesteigung der Makedonier bis zum Ausgange der Komnenen (867—1185). 8) Der islamitische Orient vom Sturze des weltlichen Kalifats bis zum Auftreten der Mongolen. 9) Das Morgenland und die Mongolen. — Um nun wenigstens eine Vorstellung von der Art der Darstellung zu geben, wählen wir eine Stelle, in der auch kulturgeschichtliche Momente zur Erklärung politischer Ereignisse herangezogen werden, nämlich den Zusammenhang der deutschen Reichsverfassung und der Kaiserkrönung Ottos des Großen. Da heißt es (S. 447): 'Karl der Große hatte den Versuch gemacht, sein ganzes Reich unter eine Zentralverwaltung mit einer tiefeinschneidenden Gesetzgebung und einem alles umfassenden weltlichen Beamtentum zu bringen. Schon im 9. Jahrhundert war das aufgegeben worden, weil es der wirtschaftlichen Kulturstufe mindestens des deutschen Ostens, der reinen Naturalwirtschaft, nicht entsprach. Eine Verfassung, wie sie Karl der Große erstrebt hatte, setzte eine feste, ausgebildete schriftliche Verwaltung, reiche Verkehrsmittel, Geldwirtschaft zur Besoldung der Beamten und ein Beamtentum von fester Staatsgesinnung voraus.' Es wird dann ausgeführt, daß diese Bedingungen in Deutschland nicht erfüllt waren, daß der allgemeinen Kulturstufe des Volkes der Stammesstaat entsprochen hatte, daß und weshalb dann zur Erhaltung der Reichseinheit von Otto die Kirche herangezogen sei, und mit folgenden Sätzen geschlossen (S. 450): 'Aber eins noch fehlte dieser eigentümlichen Verfassung zum Abschluß. Wenn Otto verhindern wollte, daß zwischen den staatlichen und kirchlichen Pflichten seiner geistlichen Reichsbeamten jemals ein Widerspruch hervortrat, dann mußte er auch des Oberhauptes der abendländischen Kirche, des Papstes, unbedingt sicher sein, er mußte ihn dem wüsten Kampfe römischer Adelsparteien entreißen und in seine eigene Hand bringen. Das aber war ihm nur möglich, wenn er über Rom und Italien gebot, und das vermochte er nur als Kaiser. Zu dem Zauber, den der römische Kaisergedanke seit Karl dem Großen auf die Deutschen geübt hatte, traten die zwingendsten Erwägungen einer hochgespannten Staatskunst, die Konsequenzen der deutschen

Verfassung. Wollte Otto sie behaupten, so mußte er das deutsche Reich in ein mitteleuropäisches Reich verwandeln. Die Schwierigkeiten, mit den schwerfälligen Mitteln eines noch rein naturalwirtschaftlichen, stadt- und geldlosen Volkes von Kriegern und Bauern den Umfang der Verwaltung noch über ein schon wesentlich höher kultiviertes fremdes Land auszudehnen und festzuhalten, können dem Könige unmöglich entgangen sein. Aber er hatte keine Wahl. Die römische Kaiserkrone war für diesen Sachsen nicht der Gegenstand einer romantischen Sehnsucht, auch nicht ein Schmuckstück, sondern der Schlußstein seines deutschen Staatsgebäudes.' Was hier schon aus dem Gebiete der Kulturgeschichte zum tieferen Verständnis der politischen beigebracht ist, wird dann noch durch einen besonderen kulturgeschichtlichen Abschnitt ergänzt. — Diese eine Stelle muß genügen, so gern wir auch noch auf andere Teile der Darstellung, z. B. auf die in Weltgeschichten oft so stiefmütterlich behandelte byzantinische Geschichte, in politischer und kultureller Hinsicht eingehen möchten. Aber wir sind schon fast zu ausführlich geworden und können deshalb auf die übrigen Bände nur noch kurz hinweisen.

Der vierte Band umfaßt die Zeit 'von den Kreuzzügen bis zum Zeitalter der Renaissance' in folgender Gliederung. Zuerst steht als fünfter Zeitraum des Mittelalters das Zeitalter der Kreuzzüge mit folgenden Unterabschnitten: 1) Die Gründung der fränkischen Pflanzstätten in Asien. 2) Erstarkung Frankreichs durch inneren Ausbau, Schwächung Deutschlands durch innere Kämpfe und durch Kreuzfahrten. 3) Das Zeitalter Friedrich Barbarossas, Heinrichs des Löwen und Alexanders III. 4) Deutschland nach dem dritten Kreuzzuge, die römische Weltherrschaft. 5) Weltpolitik und Niedergang des Hohenstaufischen Kaisertums, Aufsteigen des Bürgertums in Deutschland und in Italien. 6) England und Frankreich im 12. und 13. Jahrhundert, Ende der Kreuzzüge, England unter den Plantagenets, Schottland. 7) Die nordischen und die östlichen Reiche Europas im 12. und 13. Jahrhundert. 8) Die Entwickelung des Bildungslebens im 12. und 13. Jahrhundert. Darauf folgt als sechster Zeitraum des Mittelalters der Sieg der territorialen und nationalen Mächte (1256—1500) in folgendem Aufbau: 1) Zerfall des römisch-deutschen Kaiserreiches unter den Herrschern aus verschiedenen Häusern. 2) Die Schweiz von der Gründung der Eidgenossenschaft bis zur Losreißung vom Reiche. 3) Die Geschichte der wichtigsten Staaten Deutschlands. 4) Italien vom Ausgange des Interregnums bis zum Zeitalter der Reformation. 5) Englands insulare, politische und nationale Ausbildung. 6) Frankreichs territoriale, nationale und monarchische Erstarkung. 7) Die Pyrenäische Halbinsel. 8) Die nordischen Reiche. 9) Die östlichen Reiche Europas. 10) Die Byzantiner, Osmanen und Mongolen. 11) Kulturzustände Europas im 14. und 15. Jahrhundert. Diese Inhaltsübersicht, mit der wir uns begnügen müssen, läßt doch schon die allgemeinen Gesichtspunkte erkennen, unter die der gewaltige und oft recht spröde Stoff dieser Jahrhunderte zu einem einheitlichen Ganzen zusammengearbeitet ist. — Der neunte Band führt uns nun in unser Jahrhundert, er behandelt die Zeit 'von dem Beginne des nationalen Kampfes gegen Napoleon I. bis zum Kaisertum Napoleons III.

(1808—1852), in vier Hauptabschnitten I Dritter Zeitraum der neuesten Zeit Der Widerstand der Nationalitäten (1808—1815) II Vierter Zeitraum: Die Epoche der Heiligen Allianz (1815—1830) III Fünfter Zeitraum Bewegungen in Europa seit der Julirevolution (1830—48) IV Sechster Zeitraum Die revolutionären Erhebungen des Jahres 1848, ihr Scheinerfolg und ihre Bewältigung (1848—52). Dem schliefst sich dann der Schlufsband an, der der Zeit 'von der Thronbesteigung Napoleons III bis zur Gegenwart' gewidmet ist, er umfafst in einem Hauptabschnitt den siebenten Zeitraum mit der bezeichnenden Überschrift Der Sieg der Nationalitäten und die Ausbildung der Weltwirtschaft (1852—1890) Dafs bei Darstellung der neuesten Geschichte der Blick auf die gesamte Kulturwelt gerichtet ist, erscheint selbstverständlicher als im Mittelalter, besonders hinweisen wollen wir im 10 Bande auf den Abschnitt über 'Asien und die europäischen Kolonialmächte', der Englands und Rufslands Fortschritte und die Öffnung der ostasiatischen Reiche behandelt und gerade jetzt besonderes Interesse beansprucht. Dem Kulturleben sind im 9 Bande folgende Einzelabschnitte gewidmet. 1) Litteratur, Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft während des Konsulats und des Kaiserreichs 2) Die wirtschaftliche Lage und die Parlamentsreform in England 3) Englisches Geistesleben im ersten Drittel des 19 Jahrhunderts 4) Litterarisches und sonstiges Kulturleben in Deutschland; die allgemeine Entwickelung der exakten Wissenschaften während der ersten Hälfte des 19 Jahrhunderts. 5) Französisches Kulturleben aus dem zweiten Viertel des Jahrhunderts

So viel über den Inhalt, belebt wird der Text nun noch durch eine grofse Zahl von Illustrationen Der dritte Band bietet 300 Abbildungen und 8 Beilagen und Karten, der vierte 418 und 13, der neunte 308 und 12, der zehnte 240 und 7 Sie sind durchweg sehr gut ausgeführt und, was wichtiger ist, auch gut ausgewählt, viel besser als bei der zweiten Auflage des Werkes, hervorheben wollen wir besonders die zahlreichen Reproduktionen von Bildern, Briefen u s w., die aus der Zeit der Ereignisse stammen — Ganz wesentlich erhöht wird die Brauchbarkeit des Werkes endlich durch das einen besonderen Band bildende Register, das die Schätze des Werkes erst erschliefst, indem es ein leichtes Nachschlagen ermöglicht, auch in diesem Register steckt ein gut Stück Arbeit

Alles in allem ehrt das Prachtwerk die Verfasser wie die Verlagshandlung Es verdient die weiteste Verbreitung unter den Gebildeten, aber auch die Beachtung der Fachgenossen; bei Vorbereitung zum Unterricht wird es sehr gute Dienste leisten können

EINLEITUNG ZU EINER VORLESUNG AN DER UNIVERSITÄT STRASSBURG I. E. ÜBER DAS HÖHERE LEHRAMT UND SEINE AUFGABEN [1])

Von Theobald Ziegler

Der Versuch einer Einführung in die Aufgaben des höheren Lehramts durch akademische Vorträge ist nicht neu, unter dem Namen 'Gymnasialpädagogik' oder 'Pädagogik für höhere Lehranstalten' ist er lange Zeit schon bekannt gewesen und gemacht worden — auch von mir schon mehr als einmal. Neu ist nur der Titel für diese Vorlesungen, und ihn habe ich diesmal gewählt, um zu zeigen, daſs man das, was im vorigen Herbst in Preuſsen durch die erfreuliche Berufung zweier neuer Professoren für praktische Pädagogik, nur leider mit allzuviel Zeitungslärm, in Szene gesetzt wurde, auch hier bei uns macht und machen kann, und sachlich mag ja durch die neue Bezeichnung die Beziehung auf die Praxis gleich von vornherein schärfer hervorgehoben und stärker betont werden.

Aber gerade das, die Beziehung einer akademischen Vorlesung auf die Praxis und das Recht dazu, wird in Frage gestellt und angezweifelt: die Hochschule habe es mit der Wissenschaft, nicht mit der Praxis zu thun, also gehöre die Pädagogik überhaupt nicht oder höchstens nur ganz theoretisch gedacht und behandelt zu den Universitätsaufgaben und -disziplinen. Thatsächlich ist freilich nur die philosophische Fakultät der Praxis gegenüber so spröde und so prüde: die Mediziner führen ihre Studenten in ihren Kliniken gerade umgekehrt ganz intensiv in die Praxis ein und würden es für einen schweren Miſsgriff halten, die jungen Ärzte ohne praktische Schulung so auf die Kranken loszulassen, wie wir die jungen Lehrer auf die gesunde Jugend unseres Volkes loslassen; und in bescheidenem Umfang halten es die Theologen in ihren homiletischen und katechetischen Seminarien ebenso, und auch die Juristen behandeln in ihren Konversatorien bestimmte Rechtsfälle aus der Praxis mit ihren Studenten. Nur bei uns meidet man das, als wäre es Entweihung und Sünde.

Warum verhalten denn aber nun wir uns so ablehnend gegen alles, was Praxis heiſst und an sie auch nur von ferne erinnert? Ich denke, es giebt

[1]) Diese am 27. April d. J. gehaltene Einleitungsvorlesung drucken zu lassen, dazu ermutigt mich der Vorgang W. Münchs, der in Heft 54 der Lehrproben und Lehrgänge seine am 1. November 1897 über denselben Gegenstand gehaltene Antrittsvorlesung an der Berliner Universität ebenfalls veröffentlicht hat. Gleich der erste Satz nimmt deshalb ausdrücklich Beziehung auf den Anfang seiner Vorlesung — zufällig polemische Beziehung, während ich sonst weder hier noch anderswo Anlaſs und Neigung habe, gegen die Anschauungen des von mir hochverehrten Mannes zu polemisieren.

dafür drei Ursachen — Notwehr, Vorurteil und subjektive Neigung oder Abneigung.

Erstens Notwehr, weil die philosophische Fakultät an den alten Universitäten selbst noch allzusehr Schule, oberes Gymnasium, Vorbereitungskursus war, daher wollte sie sich, als das aufhörte, gründlich davon scheiden und unterscheiden, recht wissenschaftlich halten und erweisen, und so schüttelte sie sich den Schulstaub ganz energisch vom Talar. Das war historisch durchaus berechtigt, ist aber doch heute nicht mehr nötig. Wir haben auch in der philosophischen Fakultät längst schon wissenschaftlich Prästanda prästiert und den wissenschaftlichen Befähigungsnachweis erbracht. Also ist diese Notwehr jetzt überflüssig geworden.

Zweitens beruht es auf einem Vorurteil, als sei eine solche Einführung in die Praxis bei uns kein Bedürfnis. Die alte höhere Schule war Lateinschule; man lernte auf ihr Lateinisch schreiben und Lateinisch sprechen, und dasselbe lernte man auch an der philosophischen Fakultät der Universität, und wie man es als Student gelernt hatte, lehrte man es dann als Lehrer mit einigen Modifikationen wieder, es war eine gerade Linie ohne Unterbrechung und Richtungsänderung: als Schüler lernen, als Student studieren und als Lehrer lehren, dabei fiel natürlich auch Studieren und Unterrichtenlernen zusammen. Und in der That war dadurch für die klassischen Sprachen eine gewisse Unterrichtsmethode gegeben und überliefert, in die man ganz von selbst hineinwuchs, der Philologe war als solcher schon eo ipso auch Präzeptor. Nun ist aber das doch auch für die Philologie allmählich ganz anders geworden: ihr wissenschaftlicher Betrieb hat mit dem Schulbetrieb nichts zu thun; es giebt gute und gelehrte Philologen, die schlechte Präzeptoren sind, ja es sollen sogar schon etliche deshalb die akademische Carriere ergriffen haben, weil sie zum Schulmeister nicht taugten. Noch mehr gilt das aber von den anderen Fächern, der Mathematik vor allem und den Naturwissenschaften: da fehlt die Tradition, sie fehlte jedenfalls bis vor kurzem noch ganz, da ist Forschungs- und Schulmethode durchaus zweierlei: wer die eine kennt, kennt damit nicht auch die andere, die Anwendung des gelehrten Wissens in der Schule ist hier vielmehr ganz besonders schwer. Und so ist denn heute die Meinung, daß sich das alles von selbst verstehe, ein bloßes Vorurteil, wie Jahrhunderte lang der Theologe als solcher schon für befähigt galt, zu unterrichten, so hielt man in unserem Jahrhundert den Philologen durch sein Studium schon für befähigt zum Präzeptor; ein Körnchen Wahrheit steckt ja darin, aber auch nur ein Körnchen, im allgemeinen war oder ist das eine Aberglaube so gut wie das andere.

Zum dritten redete ich von einer gewissen subjektiven Abneigung. Zwischen den Studierenden der philosophischen und denen aller anderen Fakultäten besteht ein spezifischer Unterschied. Der Mediziner will Arzt, der Theologe Pfarrer, der Jurist Beamter werden, deshalb studiert er sein Fach. Will auch der Philologe, der Historiker, der Mathematiker — Lehrer, Schulmeister werden? Im allgemeinen gewiß Nein, daran denkt er zunächst recht wenig, sieht das fast wie eine leidige Konsequenz seines Studiums, wie eine Degradation an,

manchem graut geradezu davor, und darum will er von dieser Lehrer- und Schulstubenzukunft in der Regel als Student nichts, solange als möglich nichts wissen und nichts hören. Man könnte darin ein Zeichen von wissenschaftlichem Idealismus und Begeisterung für die Sache sehen, und gewifs fehlt es daran auch bei vielen nicht. Aber eitel Idealismus ist es doch nicht. In der Schule hat der eine an den Sprachen oder an Geschichte, der andere an Mathematik oder Naturwissenschaften Interesse gewonnen; anderes kennt er nicht, und nun wählt er vermöge einer gewissen vis inertiae, aus Bequemlichkeit dieses Fach; dann braucht er sich nicht weiter zu besinnen, es geht geradlinig so fort. Dagegen tritt um die Zeit des Abiturientenexamens oder meist schon erheblich früher aus jugendlichem Heroismus, Selbständigkeitsgefühl, Auflehnung und Trotz gegen alle Autorität ein entschiedener Überdrufs an allem ein, was mit der Schule zusammenhängt, und das setzt sich in die Studentenjahre herein reichlich fort, man denke nur, wie der 'Fuchs' auf das 'Pennal' herabsieht. Auch in der Erinnerung überwiegt das Unangenehme und Drückende. In dieser Abneigung und dieser Oppositionsstimmung studiert man zwar Sprachen oder Geschichte oder Mathematik, aber von ihrer Verwertung für die Schule, vom Zweck des Studiums — durch die Wissenschaft für den Beruf! — will man nichts wissen, ihm gegenüber spielt man geradezu Vogel Straufs. Dazu kommt noch eines: für alle anderen ist der künftige Beruf wesentlich eine terra incognita, sie sehen demselben mit einer gewissen Neugierde, einer Art Entdeckerfreudigkeit entgegen; die künftigen Lehrer dagegen haben zwölf Jahre ihres Lebens die Schule — und zwar, wie sie meinen, gründlich und sattsam kennen gelernt, sie hat für sie nicht den Reiz der Neuheit, und deshalb ist es eher Stumpfheit und Überdrufs als Begeisterung und Idealismus, dafs man sie sich einstweilen ganz vom Leibe hält.

Wie hat man es nun aber mit diesen künftigen Gymnasiallehrern thatsächlich gehalten? Man hat die Dinge zunächst laufen lassen, wie sie eben von selbst liefen. Auf der Universität wurde studiert und wissenschaftlich gearbeitet; dann ging es in die Schule und dort wurde unterrichtet, so gut oder so schlecht es ging. Es war, nachdem sich der wissenschaftliche vom Schulbetrieb gesondert hatte, ein Sprung, für den Übergang, für eine Vermittelung zwischen Studium und Praxis wurde nicht gesorgt. Es hängt mit der geschichtlichen Entwickelung des deutschen Gymnasiums zusammen, dafs man, zur Zeit des Neuhumanismus und der Verstaatlichung der höheren Schulen, das schliefslich doch als Lücke und Mangel empfand, so legte man, in Preufsen seit 1826, das Probejahr dazwischen, damit man durch Probieren und Hospitieren unterrichten lerne und nicht als ganz grüner Neuling ins Amt trete. Allein das war zum Leben zu wenig und zum Sterben zu viel, bei Lehrermangel — und der wechselt ja mit der Überfüllung ab wie Ebbe und Flut — war der Probekandidat eine willkommene Vermehrung der 'Lehrkräfte' an einer Anstalt, er hielt ein volles Pensum und war einfach — Lehrer mit 20—24 Stunden. Aber ob Mangel oder Fülle, jedenfalls kümmerte man sich um ihn so wenig als möglich; der Direktor, der dazu die Pflicht gehabt hätte, hatte keine Zeit,

19*

meistens auch keine Lust dazu, und vielfach auch nicht die pädagogische Befähigung, den jungen Mann anzulernen und in seinen Beruf einzuführen, derselbe war im Wasser der Schule, da mochte er zusehen, daſs er nicht ertrinke und schwimme, so naturalistisch als er es eben konnte.

Also das Probejahr genügte nicht. Und nun sah man, wie viel mehr — bei ihrem wenigen Wissen — die seminaristisch herangebildeten Elementarlehrer *können* und fing an sich dessen bewuſst zu werden und sich wie Adam und Eva im Paradies seiner Blöſse zu schämen. Dazu kam der Einfluſs der Herbartschen Pädagogik mit ihrer Betonung der Methode, und auch auf sie wurden da und dort akademisch gebildete Lehrer aufmerksam. Nun sollte endlich auch für die pädagogisch praktische Vorbildung der höheren Lehrer etwas geschehen. Aber was? Wer sollte diese Vorbildung in die Hand nehmen? Zwei Möglichkeiten boten sich dar, zwei Systeme entstanden. Entweder man verlegte diese praktische Ausbildung an die höheren Schulen selbst — so in Preuſsen, das seit Ostern 1890 dafür die Gymnasialseminare eingerichtet hat. Oder man überlieſs sie den Universitäten, die in gewohnter Freiheit auch eine groſse Mannigfaltigkeit von Veranstaltungen für diesen Zweck trafen, und so sind in Leipzig, in Jena, in Baden, neben die theoretischen Vorlesungen über Pädagogik und ihre Geschichte auch praktische Übungen, Unterrichtsgelegenheiten und -versuche in verschiedener Form getreten und bestehen dort teilweise schon geraume Zeit.

Wie steht es damit hier in *Elsaſs-Lothringen*? Dabei muſs ich einen Augenblick von mir selber reden. Ich habe seiner Zeit hier an der Universität eine derartige Einrichtung getroffen, die jedenfalls mehr und besser war als nichts und die ich selbst natürlich nur als eine vorläufige, weiterer Entwickelung ebenso bedürftige als fähige betrachtete. Ich lieſs mir von einem hiesigen Gymnasium acht bis zehn Tertianer zuweisen, für das ganze Semester oder Jahr dieselben, so daſs sich eine Art von Klassenbewuſstsein und Klassenverhältnis herausbilden konnte; sie wurden von jedem Teilnehmer in zwei aufeinanderfolgenden Stunden unterrichtet, damit er sich das zweite Mal überzeugen konnte, wie und was sie das vorige Mal bei ihm gelernt — oder nicht gelernt hatten; daran schloſs sich die Kritik der Kommilitonen und des Leiters der Übungen an, der dann zum Schluſs auf die Punkte hinwies, auf die es bei dem Unterricht ankam. Da ich aber etwas Geld dazu nötig hatte — für Bücherprämien als Köder für die Jungen und für Anschaffung der nötigsten Lehrbücher, etwa 100 Mk im Semester, so muſste ich mich an die Regierung wenden, und diese hat mir diese kleine Summe nicht verwilligt. Motiviert hat sie es damit, daſs der Oberschulrat die pädagogisch-praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts an den höheren Schulen selbst durch seine eigenen Organe bewirken lassen wolle. Sie entschied sich also für das damals eben in Vorbereitung begriffene preuſsische System der Gymnasialseminare, auf die sie in dem Erlaſs auch ausdrücklich hinwies. Das alles geschah im Sommer 1889, heute schreiben wir 1898, es liegen also 9 Jahre dazwischen, und seither — seither geschah *nichts*; kein Gymnasialseminar ist ins Leben gerufen worden,

man begnügt sich einfach mit dem veralteten und notorisch ungenügenden Probejahr. Die Regierung hat also durch ihre abschlägige Entscheidung die entwickelungsfähigen Anfänge an der Universität zerstört und in ihren eigenen Anstalten keinerlei Ersatz dafür geschaffen, und so ist Elsafs-Lothringen heute von allen gröfseren deutschen Staaten der einzige, in dem für die praktische Vorbildung der akademisch gebildeten Lehrer gar nichts gethan wird, denn das Probejahr ist nichts oder noch schlimmer als nichts.[1])

Angesichts dieses Vakuums habe ich mich für dieses Semester entschlossen, wieder einmal etwas zu thun, ein bischen mehr als nichts, durch eine praktische Vorlesung über das höhere Lehramt und seine Aufgaben eine Art Mittelweg einzuschlagen und dadurch vielleicht auch den Anstofs zu geben, dafs die Sache so oder so doch endlich auch hier zu Lande in Flufs kommt. Dies also ist der Anlafs und Zweck dieser Vorlesung. Dabei mache ich Sie ausdrücklich darauf aufmerksam, dafs Sie durch den Besuch derselben weder für Ihr Examen noch für Ihre Carriere irgend welchen Vorteil haben werden. Und auch das dürfen Sie nicht erwarten, dafs Sie von mir eine unfehlbare Methode und Anweisung in die Hand bekommen, die Sie schwarz auf weifs nach Hause tragen und später unbesehen anwenden können. Es giebt nämlich zweierlei Arten von Pädagogik: die der Methodiker und die des gesunden Menschenverstands; ich halte es mit der letzteren, lerne zwar gerne von den Methodikern, aber nur das, was zugleich auch vor dem gesunden Menschenverstand stand hält, denn — doch Shakespeares Hamlet kennen Sie ja selbst.

Im übrigen mufs der Versuch zeigen, ob dieser Kompromifs etwas wert und nütze ist. Wenn auch nicht allzuviel, das hoffe ich davon doch, dafs es mir gelingt, für praktische Fragen Ihr Interesse wach zu rufen und Sie zu veranlassen, sich zum voraus schon über die Aufgaben Ihres künftigen Berufes Gedanken zu machen, und schaden kann es keinesfalls, wenn Sie jetzt schon von aufsen her einen Blick hineinwerfen in eine Wirklichkeit, in die man doch besser nicht als ein ganz Wildfremder eintritt; heimisch werden kann man freilich erst in ihr und wird es auch da nur allmählich. Und umgekehrt bietet ja doch die eigene zwölfjährige Schulerfahrung, die jeder von Ihnen hat, gewisse Anknüpfungspunkte, an die ich mich halten kann. Diese Erinnerung haftet meist an gewissen Äufserlichkeiten besonders der Lehrer; auch über solche Zufälligkeiten kann diese Vorlesung vielleicht hinweghelfen zum Wesentlichen hin und damit dann auch jenes Zufällige als solches milder beurteilen lassen. Und so treten Sie dann doch gereifter, gewitzigter und vor allem unparteiischer und vorurteilsloser dereinst in die Schule und Schulwirklichkeit ein.

Dabei müssen wir uns natürlich an ein konkret Wirkliches halten, und da lägen für uns die elsafs-lothringischen Schulinstitutionen am nächsten. Allein

[1]) Ich habe im Druck etwas deutlicher geredet als im Kolleg. Nachdem ich zu allen den verschiedenen Anzapfungen, warum diese 'freilich nur als Anfang und Versuch zu betrachtende Einrichtung' an der Strafsburger Universität so rasch wieder eingegangen sei, geschwiegen habe, will ich hier wenigstens konstatieren, dafs an mir die Schuld nicht liegt, dafs in Elsafs-Lothringen für die Vorbildung der höheren Lehrer so rein gar nichts geschieht.

unser hiesiges Schulsystem enthält eine große Lücke, wir haben kein Realgymnasium, durch einen einzigen Federstrich hat das der frühere Statthalter von Manteuffel beseitigt; und was wir jetzt wieder davon haben, sind nur kümmerliche Reste ganz im Verborgenen. Ebenso fehlen hier die anderswo angestellten Schulexperimente mit Reformgymnasien u. dgl. noch ganz. Im übrigen aber ist unser Schulwesen so ziemlich genau dem preußischen nachgebildet, die wenigen Abweichungen haben meist lokale Gründe; und so halten wir uns doch besser an jene größere Schulwirklichkeit, wobei ja zur Vergleichung die Einrichtungen in anderen deutschen Staaten herbeigezogen werden können. Denn ich bin durchaus nicht gemeint und gewillt, hier auf dem Gebiet der Schule alles Wirkliche als vernünftig anzuerkennen, sondern werde daran gelegentlich auch Kritik üben, recht scharfe Kritik; und auch das läßt sich besser und bequemer am Fremden und Fernerliegenden thun, die Anwendung auf unsere so gleichartigen heimischen Verhältnisse bleibt Ihnen ja unbenommen und dürfte Ihnen nicht allzu schwer fallen.

Dieser Darstellung und Beurteilung der Schulwirklichkeit schicke ich aber die Erörterung einiger allgemeiner pädagogischer Fragen voraus, und folgen lasse ich ihr die speziellen Aufgaben des höheren Lehramts im Unterricht der einzelnen Fächer. Im einzelnen denke ich mir dann also die Gliederung so:

I. Allgemein Pädagogisches:
 1) Der Gymnasiallehrer und seine Stellung.
 2) Der Schulorganismus und was er wirkt.
 3) Lehrer und Schüler.
 4) Lehrer und Eltern.
II. Die Schulwirklichkeit:
 1) Die drei Schulgattungen und die Reformgymnasien.
 2) Examina und Berechtigungen.
 3) Die Schulhierarchie.
III. Der Schulunterricht im einzelnen:
 1) Sprachen.
 2) Geschichte.
 3) Mathematik und Naturwissenschaft.
 4) Technische Fächer.

Und nun lassen Sie mich heute noch mit ein paar Imperativen schließen und damit den Übergang zum ersten Gegenstand dieser Vorlesung, dem Gymnasiallehrer, machen. Es sind ihrer vier:

1) Habe Geist! Weil man sich aber das nicht geben kann, können wir auch bescheidener sagen: sei kein geistreicher Schwätzer, sondern ein fleißiger und gewissenhafter Arbeiter!

2) Habe Charakter! Das heißt: sei kein Streber und thue deine Pflicht!

3) Habe Herz! Aber zeige nicht zu viel davon, sondern sei vor allem gerecht, und bleibe jung mit der Jugend!

4) Habe Takt! Sei ein Gentleman und innerlich und äußerlich ein reinlicher Mensch!

GYMNASIAL- UND UNIVERSITÄTSBILDUNG

Eine historische Betrachtung

Von Hermann Peter

Wird es mir als Vermessenheit gedeutet werden, wenn ich, der ich nie als Dozent vor Studenten auf dem Katheder gestanden habe, in einer sie angehenden Frage das Wort ergreife? Eine Berechtigung glaube ich darin zu haben, daſs ich länger als ein Menschenalter Gymnasiasten in den wichtigsten Fächern bis zur Reifeprüfung unterrichtet und über zwanzig Jahre lang sie als Rektor zur Universität entlassen, sie in den Alumnatsverhältnissen nicht nur während des Unterrichts, sondern auch sonst beobachtet und genau kennen gelernt und ihre weitere Entwicklung mit dem daher selbstverständlichen Interesse begleitet habe. Ich weiſs also von einer groſsen Anzahl junger Leute, sowohl wie sie ihre Universitätslaufbahn abgeschlossen haben, als auch wie sie sie nach ihrer Beanlagung und Vorbildung hätten abschlieſsen können, und darf auch darauf hinweisen, daſs auf der Meissener Fürstenschule, wo die Aufnahme in die Untertertia durch das zurückgelegte dreizehnte Lebensjahr bedingt ist, die in einem Durchschnittsalter von $19^3/_4$—20 Jahren stehenden Abiturienten meist schon einen höheren Grad sittlicher und geistiger Reife besitzen.

Als Summa der so gemachten Erfahrungen muſs ich nun hinstellen, daſs die Mediziner im ganzen unsere Erwartungen übertroffen haben, dagegen das Ergebnis der Universitätsprüfung der Juristen am wenigsten mit unserem Urteil übereinstimmt, meist weit hinter unseren Hoffnungen zurückbleibt. 'Unter den Universitätslehrern ist', wie dies kürzlich E. Bernheim, Professor der Geschichte in Greifswald, ausgesprochen hat[1]), 'die Klage allgemein geworden, daſs es der studierenden Jugend an innerer Frische und Freudigkeit fehle; die jugendliche Lust an der allseitigen Ausbildung zum erwählten Berufe ist vielfach einem lauen und flauen Wesen gewichen, das sich in verschiedenster Weise übel geltend macht und die Resultate des Unterrichts schwer beeinträchtigt.' Den Grund zu dem dadurch hervorgerufenen 'neuerdings so merklichen Rückgang der Tüchtigkeit der Kandidaten für das höhere Beamtentum und die beamtenähnlichen Berufe, wie Lehrer, Richter, Ärzte', findet er vor allem in der Abnahme des Bildungstriebs und schiebt einen Teil der Schuld offen den Universitäten zu. Und in der That, obgleich ihr Geist seit ihrem letzten Reformator, W. von Humboldt, der nämliche geblieben ist, hat sich hier in den

[1]) Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart, Berlin 1898, S. 1.

letzten Jahrzehnten manches geändert, namentlich infolge der zunehmenden Spezialisierung der Wissenschaften und des Eindringens dieser Richtung in die Hörsäle.

Noch tiefer aber hat die Neuzeit in das Wesen des alten humanistischen Gymnasiums eingeschnitten. Die Alleinherrschaft des Lateinischen war schon durch den von unserer klassischen Litteraturperiode angebahnten 'Neuhumanismus' gebrochen worden; aber neben ihm fand doch das Griechische noch Platz, auch unter anregenden Lehrern in den Köpfen einer Minderzahl von Schülern die Mathematik. Als aber das praktische Leben immer energischer den Anspruch auf eine gleichmäfsige unmittelbare Vorbereitung für alle Berufsarten, wissenschaftliche und praktische, erhob und die Aufnahme immer neuer Fächer in den gymnasialen Lehrplan verlangte, und der Staat von der Geistlichkeit die Oberaufsicht erhielt, da hatte das idyllische Dasein der alten Gelehrtenschule ein Ende. Mit einem gewissen Recht konnte der langjährige Leiter des preufsischen Schulwesens, Joh. Schulze, behaupten, dafs der preufsische Lehrplan 'alle zu einer allseitigen und harmonischen Ausbildung der geistigen Kräfte notwendigen Kenntnisse und Übungen gleichmäfsig zur Anerkennung bringe'[1]; aber die alte Gründlichkeit war damit aus dem Gymnasium verbannt. Schon im Lateinischen und Griechischen es so weit zu bringen, dafs ein Abiturient die in der Schule behandelten Klassiker mit Genufs lesen kann, ist einer mäfsigen Begabung kaum möglich. Nun aber wollte der auch im Reiche des Schulwesens vorangehende preufsische Staat mit wachsender Strenge seine Schüler in allen Fächern möglichst gleichmäfsig gefördert wissen und führte für die Lehrer (im J. 1810) eine besondere Prüfung ein, in der sie die für die einzelnen Gegenstände, in denen sie unterrichten wollten, notwendige Vorbildung nachweisen mufsten. So verteilte sich mit der Zeit der Unterricht in den einzelnen Klassen auf mehrere Fachmänner, unter denen jeder, der Philologe, der Religionslehrer, der Mathematiker, Franzose, Historiker, ein Stück Interesse und Arbeitskraft von seinen Schülern in Anspruch nahm; ein aus lauter tüchtigen und eifrigen Männern zusammengesetztes Kollegium lief, wenn es nicht stets seinen Blick auf das Ganze richtete, Gefahr, seine Jugend in steter Unruhe vorwärts zu treiben, ihr alle Zeit zur Selbstbesinnung und Pflege von Lieblingsneigungen zu entziehen und die Freiheit der Entwickelung zu hemmen. Allmählich nahm auch die Wohlhabenheit in unserem Volke zu und äufserte sich bei seinem Bildungsdrange in dem Wunsch, den Kindern eine bessere Schulbildung zu geben; auch die äufseren Vorteile, die in den letzten dreifsig Jahren der Besuch selbst nur eines Teils des Gymnasiums versprach, fielen bei der Wahl der Anstalt schwer ins Gewicht; kurz es drängte sich eine immer gröfsere Zahl von Schülern in das Gymnasium hinein und drückte in ihm den Durchschnitt der für eine gymnasiale Bildung geeigneten Begabung herunter. Die Mittelmäfsigkeit herrschte.

Auf die sich daraus, zuerst in Preufsen, entwickelnde allgemeine Über-

[1] Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts[2] II S. 333.

bürdungsklage einzugehen, gehört nicht hierher. Für unseren Zweck genügt die Erinnerung daran, daſs im Gegensatz zu Preuſsen in Sachsen der Geist seiner Fürstenschulen noch den Ton angab, als dort der 'encyklopädische Universalismus' schon angeordnet war, daſs, während dies geschah, er von Schulpforte aus noch durch Fr. Thiersch nach Bayern verpflanzt wurde, Württemberg unbeirrt seine alten Bahnen verfolgte. Es läſst sich indes nicht leugnen, daſs nur ein tiefblickendes, kundiges Auge noch auf der Schule die Vorzüge eines nach alter Weise unterrichtenden Lehrers, die allgemein erst nachher sichtbar werden, erkennt, und dieser selbst ein ernstes Pflichtgefühl besitzen und im stande sein muſs, Entsagung zu üben, um sich mit den spät reifenden Früchten zu begnügen. Gleichmäſsigkeit der Leistungen einer Klasse, Geistesgegenwart und Sicherheit in der Verfügung über die angeeigneten Kenntnisse gewinnt viel leichter den Beobachter, und dies wieder kann den Lehrer verführen, auf jenes Ziel besonders oder gar allein seine Thätigkeit zu richten. Die politischen Verhältnisse begünstigten die neuen Forderungen, namentlich die Erziehung eines auch geistig schlagfertigen Heeres in dem geeinigten Deutschland, ferner die sich ausdehnende Mannigfaltigkeit der Interessen, die Erfindungen und Entdeckungen der Zeit und die Kolonisationen, deren Bedeutung man selbst ohne tiefere Bildung verstehen und beurteilen zu können meint. Mögen — glücklicher Weise — auf dem Gebiet des Unterrichts die deutschen Staaten sich ihre volle Selbständigkeit und die meisten auch noch etwas von ihrer ererbten Eigenart bewahrt haben, im allgemeinen haben sich die deutschen Gymnasien, die einen mehr, die anderen weniger, von der Linie zurückgezogen, bis zu der sie früher ihre Schüler zu führen bestrebt waren; der Sinn für Gründlichkeit, den sie sich einst durch das Arbeiten innerhalb eines kleinen Raumes erworben hatten und der ihnen eine gewisse Beherrschung des Stoffs und Selbständigkeit des Urteils verliehen hatte, hat einem breiteren, aber eben darum flacheren Wissen Platz machen müssen.

Die Universität aber läſst jetzt zu dessen Vertiefung keine Zeit mehr, sie führt ihren Jünger sofort in das von ihm gewählte Fach ein, hält ihm immer von neuem vor, daſs er alle Kräfte anspannen müsse, um in ihm heimisch zu werden, und entfernt ihn Schritt für Schritt von der Berührung mit den anderen Wissenschaften. Eine weite Kluft, die sich während der letzten Jahrzehnte immer mehr vergröſsert hat, trennt jetzt Gymnasium und Universität. Bis an dies Jahrhundert heran war sie in wissenschaftlicher Beziehung kaum vorhanden, die strenge Zucht der Schule hatte der junge Student mit einer ungebundenen Freiheit vertauscht, und der Kreis des Studiums hatte sich ausgedehnt, aber die Stoffe, mit denen er sich beschäftigte, waren die ihm gewohnten und geläufigen. So lange es auf den Gymnasien noch kein Abiturientenexamen unter Staatsaufsicht gab (es ist in Preuſsen 1788 eingeführt worden, in Sachsen erst 1829), nahmen zwar die Universitäten eine Aufnahmeprüfung vor, um völlig Unvorbereitete von sich fernzuhalten, die Konkurrenz untereinander schwächte indes die Bedeutung, und selbst die Erklärung der Unreife schloſs nur von dem Genuſs der Benefizien aus, nicht von dem Besuch der

Vorlesungen. Sie mufsten demnach mit den verschiedenartigsten Vorbereitungen rechnen, und so bestand bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Einrichtung, dafs die Facultas artium, d. h. die philosophische Fakultät, den Durchgang zu den übrigen bildete (Paulsen I S. X), die Universität dasjenige gewährte, was jetzt als die Pflicht des Gymnasiums angesehen wird, allgemeine Bildung, die durch die die Würde des Magister artium liberalium verleihende Prüfung ebenso bestätigt wurde, wie jetzt durch die eines Abiturienten (a. a. O. II S. 139). Die Zusammenfassung der gesamten Fakultätswissenschaft durch einen Dozenten, der vielfach noch eine praktische Thätigkeit ausübte, predigte, Recht sprach, kurierte, ermöglichte sowohl eine raschere Beendigung des Fachstudiums als stete Fühlung mit dem künftigen Lebensberuf. J. D. Michaelis, ein über die Grenzen Deutschlands hinaus berühmter Organisator des Universitätswesens und ein hochgelehrter Theolog, nennt gleichwohl in seinem vierbändigen 'Raisonnement über die protestantischen Universitäten Deutschlands' (1768—1776) wissenschaftliche Erfolge eines Universitätslehrers ein Opus supererogationis, auf die zwar seine Universität stolz sein, aber die sie nicht von ihm als Amtspflicht verlangen könne (heutzutage lautet so das Urteil über den Gymnasiallehrer), und meint, dafs für den Lehrer wie der Schule so der Universität das Parta tueri auf dem Gebiete der Gelehrsamkeit ausreiche. Dem Studenten dürfe man nicht mehr zumuten, als innerhalb dreier Jahre erreichbar sei, nur 'das Nötigste aus den Wissenschaften', das was er in seinem künftigen Beruf und seiner Lebensstellung brauche, oder, wie er sich an einer anderen Stelle ausdrückt, encyklopädische Bildung und praktische Brauchbarkeit (a. a. O. II S. 133 ff.)

Ist also, was den Stoff betrifft, der Übergang von der Gelehrtenschule zur Universität noch im vorigen Jahrhundert leicht gewesen, so konnte auch die Art des Arbeitens im wesentlichen unverändert fortgesetzt werden. Früher wurde dort ebenfalls den oberen Schülern von ihren Lehrern hauptsächlich vorgetragen und es ihrem eigenen Trieb überlassen, was sie davon und wie sie sich dies zu eigen machen und in wie weit sie es sich aus Büchern ergänzen wollten; nur am Ende des Halbjahrs gaben die sehr gründlichen, eine Woche und länger dauernden Klassenexamina in einzelnen deutschen Staaten, besonders in Sachsen, Gelegenheit, die Leistungen der Schüler zu prüfen und zu beurteilen und die nichts leisten wollenden auszuscheiden. Jetzt hat der Lehrer an ihren Fortschritten fast den gleichen Anteil, wie sie selbst, und trägt dafür wenigstens ebensoviel Verantwortung. Die Linie, unter die die Leistungen nicht sinken dürfen, ist weit höher gezogen, die Gleichmäfsigkeit einer Klasse ist grofser geworden, die Zahl der Sitzenbleibenden oder Repetenten giebt in vielen Augen den Mafsstab für die Tüchtigkeit eines Lehrers ab. Nun hat sich die Zahl der deutschen Gymnasiasten in den letzten fünfzig Jahren etwa vervierfacht; es liegt sonach auf der Hand, dafs, wenngleich der Durchschnitt des Wissens und vielleicht der Begabung mit der höheren Entwickelung eines Volkes allmählich gesteigert werden kann, diese Zunahme unmöglich mit der der Zahl der deutschen Gymnasiasten gleichen Schritt halten konnte. Der Lehrer mufs, wie schon angedeutet, von ihrer Begabung weniger erwarten, den

Ton seines Unterrichts niedriger stimmen, er kann sich nicht mehr an die wirklich befähigten wenden, die wie Lessing nach dem Ausdruck seines Rektors Grabner 'doppeltes Futter' haben müssen. Die Folge davon ist, daſs diese durch den Unterricht nicht mehr in gleicher Weise angeregt werden und in ihrer Selbstthätigkeit erlahmen; aber auch bei den übrigen vermag der Lehrer nur durch die Aufbietung aller Energie, die bei den Widerwilligen Strafen nicht scheut, und durch die in den letzten Jahrzehnten vervollkommnete Methode das vorgeschriebene Ziel zu erreichen. Immerhin durchläuft jetzt eine verhältnismäſsig weit gröſsere Zahl von Schülern das Gymnasium, die Lehrkunst und Gewissenhaftigkeit des Lehrers nimmt viele mit, die früher unbedenklich abgestoſsen worden wären und eigentlich auch für einen wissenschaftlichen Beruf sich nicht eignen, der Wunsch der Eltern, durch das Abiturientenzeugnis eines Gymnasiums ihren Söhnen die Welt zu erschlieſsen und die Entscheidung über den Beruf möglichst hinauszuschieben, hebt sie über Miſserfolge hinüber, und die Bedeutung des Gymnasiums für das allgemeine staatliche Leben bindet den Lehrern die Hände und zwingt sie nachzugeben, selbst wo dies eigentlich gegen das wahre Interesse ihres Schülers ist.

So ist er an eine ihm sichtbare Führung gewöhnt, wenn er auf die Universität geht.

Diese aber lehnt jede Bürgschaft für sein Gedeihen ab, ja von einem berühmten Lehrer auf ihr ist kürzlich erklärt worden, daſs sie um so sicherer gehe, je deutlicher sie es von Anfang an jedem mache, daſs er für sich einstehen müsse. Angewiesen ist der junge Student jetzt jedenfalls ganz allein auf sein eigenes Interesse und seinen eigenen Lern- und Bildungstrieb, der durch die Persönlichkeit des vortragenden Dozenten angeregt werden kann, aber nicht muſs; die in unserer heutigen Jugend vielmehr vorhandene Rücksicht auf das Examen und den späteren Lebensberuf stählt doch nicht genügend gegen alle Versuchungen, reiſst nicht aus der so viel beklagten Passivität und Indolenz heraus, flöſst vor allem keine auch zu Opfern an seinem Behagen und seiner Bequemlichkeit bereite Begeisterung ein, und die Professoren sind namentlich auf den Universitäten der Groſsstädte, bei der Masse ihrer Hörer, völlig auſser stande, sich um den einzelnen Neuling zu bekümmern, wenn er nicht das zufällige Glück hat, in besondere Beziehungen zu ihnen zu treten. Die Encyklopädien und Methodologien seiner Wissenschaft werden nicht in jedem Semester gelesen und halten sich, soweit meine Erfahrung geht, in so vornehmer Höhe, daſs das Verständnis des jungen Studenten noch nicht hinaufreicht, der bestimmte, sofort zu verwertende Vorschläge und Anweisungen für die Einrichtung seines Studiums wünscht und braucht. Namentlich aber empfindet er einen leisen Schauer vor der Gründlichkeit, mit der er jetzt die Fragen seiner Wissenschaft erörtern hört. Vor hundert Jahren war sie ihm nicht neu. Ein Lehrer Lessings hat einmal in St. Afra 'in der Historie über Kaiser Konrad III. ein ganzes Jahr lang gelesen', Abhandlungen der Rektoren über die Gemäldebeschreibungen des Kebes, über eine syrakusanische Münze u. dgl. bildeten den Gegenstand von feierlichen Disputationen der Schüler unter-

einander, junge Lehrer mußten in ihren Probelektionen vor ihnen einzelne Stellen der Klassiker kritisch behandeln. Gewiß ist dies übertrieben, aber ebenso geht über das Maß die moderne, seit einem Menschenalter durchgedrungene Anschauung hinaus, die das Wesen der gymnasialen Bildung in der Bekanntschaft mit möglichst vielen Fächern sieht und für jede Regung von Gründlichkeit auf der Schule nur Worte des Spottes und Hohnes kennt. Ein nicht unbefähigter Student hat mir einmal auf die Frage, warum er von der Geschichte zur Jurisprudenz umgesattelt habe, geantwortet, daß ihm alles, was er in den geschichtlichen Kollegien gehört habe, viel besser schon auf seinem Gymnasium vorgetragen worden sei. Er hatte also nicht einmal einen Begriff von der Verschiedenartigkeit des Arbeitens hier und dort. Zu den praktischen Übungen und Seminarien erhält der Student, außer in der Philologie, in der Regel erst in seinen späteren Semestern Zugang, und dann für viele zu spät; sie haben diese Art der Thätigkeit nicht gelernt, meinen wohl auch, daß sie für eine solche, deren unmittelbarer Nutzen für das näher gerückte Examen ihnen nicht einleuchtet, keine Zeit mehr haben, und ziehen Repetitorien vor, in denen sie unter Beschränkung auf das für diesen Abschluß Notwendige 'eingepaukt' werden. Zwischen der Schule und dieser Wiederaufnahme des Sichbelehrenlassens ist sowohl für eine höhere allgemeine wissenschaftliche Bildung wie für die in ihrem Fach viel kostbare Zeit ungenutzt geblieben.

Nun sagt Treitschke zwar[1]: 'Ohne schroffe Übergänge wird in kräftigen Völkern kein Mann erzogen. Der starke und oft schmerzhafte Sprung vom Schulzwange zur akademischen Freiheit kann dem Jüngling ebensowenig erspart werden wie dem Knaben der Übergang aus der Kinderstube in die heiligen Hallen der Nona oder dem gereiften Studenten der Eintritt in das praktische Leben.' Das mag für die Lebensführung gelten; für die eigentliche Berufsarbeit ist die Kluft zu breit geworden und erfordert eine größere Kraftentwickelung als früher, und da diese durchschnittlich zurückgeblieben ist, so gelingt nur wenigen sofort beim ersten Versuch der Sprung, vielen, und nicht den schlechtesten, in frischem Mut ohne klare Überlegung, obwohl es für sie ein Sprung ins Leere ist; manche zögern ihn überhaupt zu wagen und suchen auf Umwegen um ihn herumzukommen, andere kennen den Boden ihres neuen Arbeitsfeldes nicht und begreifen nicht, warum ein so energischer Anlauf zu nehmen ist, um dort festen Fuß zu fassen.

Unter solchen Umständen muß vom Gymnasium zur Universität eine Brücke geschlagen werden; bei weitem die Mehrzahl der jungen Leute bedarf einer solchen, und die Rücksicht auf die hervorragend begabten kann den Staat nicht von dieser Verpflichtung entbinden; diese finden selbst ohne Hilfe ihren Weg.

Man hat daran gedacht, dem Gymnasium eine besondere Vorbereitung für die Universität zuzuweisen und hat an die alten sogenannten akademischen Gym-

[1] Die Zukunft des deutschen Gymnasiums S. 75.

nasien erinnert, die an ein gewöhnliches angegliedert Theologie, Jurisprudenz, Medizin, Philosophie, Dichtkunst und Beredsamkeit lehrten und so zu den Universitäten überleiteten, sie auch wohl ersetzten. Als Rest eines solchen hatten sich in Stettin vor vierzig Jahren noch naturwissenschaftliche Vorträge eines angesehenen Arztes der Stadt erhalten, die außerhalb des Lehrplans und des eigentlichen Unterrichts stehend die zu ihnen sich freiwillig meldenden Primaner außerordentlich anregten. Tiefer in den Organismus der Gymnasien hat mein Vater mit seinem 'Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien' (1874) eingeschnitten. Er wollte nach Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenständen zwischen ihren oberen und unteren Klassen scharf geschieden wissen; in jenen, etwa den Klassen Sexta bis Untersekunda entsprechend, sollte das eigentliche Lernen mit Nachdruck und Konsequenz getrieben und durch ein strenges Examen unter staatlicher Aufsicht abgeschlossen werden, in diesen die alten Sprachen und die Mathematik (ohne Vermehrung der Stundenzahl) obligatorisch sein, dagegen Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, Physik, Französisch, Hebräisch je nach Neigung und Beanlagung zur Wahl stehen, alle Fächer aber wissenschaftlich und so behandelt werden, daſs der Gymnasiast sich im Unterricht mit völliger Freiheit bewege und ihm sogar die Abiturientenprüfung erspart werde. Der Vorschlag knüpft an manche ähnliche Einrichtungen in anderen Ländern (Holland und Schottland) an, aber er setzt bei den jungen Leuten von 15—19 Jahren eine Selbstthätigkeit voraus, deren sie sich jetzt nicht mehr rühmen können, zumal bei dem starken Zudrang von völlig ungeeigneten Elementen zum Gymnasium, und ferner, daſs sie schon vor dem Eintritt in die oberen Klassen die Wahl ihres Berufes getroffen haben, was jetzt, wo seltener als sonst eine frühzeitig sich kundgebende besondere Begabung oder Begeisterung entscheidet, erst meist während der Prima zu geschehen pflegt.

Länger aber werden wir sie, um sie unmittelbar für ihr Fach vorzubereiten, auf dem Gymnasium nicht zurückhalten können; begreiflicherweise dürsten sie als achtzehn- oder neunzehnjährige Jünglinge nach Freiheit, und so locker wir ihnen auch in einem 'akademischen' Jahr die Zügel lassen wollten, ein solches Maſs von Freiheit, wie es von der Universität gewährt wird, verträgt schon die Rücksicht auf die eigentlichen Schüler nicht. Ebensowenig würden wir von den neun Jahren des Gymnasiums selbst etwas hergeben können, da es die Aufgabe einer abgerundeten allgemeinen Bildung, die es früher mit der Universität teilte, allein zu lösen hat. Wohl aber wird es ihm möglich und seine Pflicht sein, auf der obersten Stufe gelegentlich in das allein auf die Wahrheit gerichtete und von jeder Voraussetzung absehende wissenschaftliche Denken einen Blick zu eröffnen und zu zeigen, wie weit sich eine solche Beschäftigung mit der Wissenschaft von der bisherigen unterscheidet, daſs sie also nicht mehr bloſs bestimmt ihnen überlieferte Dogmen sich anzueignen und mit ihnen zu operieren, sondern sich auf dem glatten, stetes Prüfen und Urteilen erfordernden Boden der werdenden Wissenschaften zu bewegen und demgemäſs künftig ganz andere, strengere Ansprüche an sich zu stellen haben. Nach geeigneten Proben, leichteren und schwereren, wird der Lehrer in der Prima nicht lange zu suchen

haben und jedenfalls das erreichen, dafs der Schüler Achtung vor der wissenschaftlichen Arbeit erhält, dafs er lernt, warum unser Volk voll Stolz auf seine Universitäten und ihre Lehrer sieht, und es als ein hohes Glück würdigt, in die Hallen des Tempels der Wissenschaft eingelassen zu werden.

Etwas gewinnen wir durch solche Fingerzeige, das ist gewifs, aber es sind eben nur Fingerzeige, und wenn das Gymnasium dem Drängen des sogenannten Zeitgeistes nachgebend sich allmählich umgestaltet hat und sich vor jeder augenfälligen Änderung überhaupt hüten mufs, um nicht von jener Macht gezwungen zu werden, ihr noch andere Zugeständnisse zu machen und sich dadurch von der Universität noch weiter zu entfernen, so wird sich diese entschliefsen müssen, mit der neuen Entwickelung des Gymnasiums zu rechnen und ihrerseits die Brücke zu schlagen.

Auch zahlreiche Dozenten der Universität haben sich schon von dieser Notwendigkeit überzeugt. Den Ausgangspunkt bildeten für sie die Erfahrungen, die sie mit den Studenten machten (s. oben S. 295). Unzweifelhaft sind diese Klagen, die übrigens auch schon in früheren Jahrzehnten laut geworden sind, berechtigt, und einen Teil der Schuld trägt unsere Jugend selbst, die bei der Wahl des Berufs jetzt mehr als sonst nach Ehre und äufseren Vorteilen geht; wenn aber selbst eine obere Klasse einige Zeit braucht, um einen neuen Lehrer zu verstehen und von ihm verstanden zu werden, wenn schwerfällige Schüler im altsprachlichen Unterricht zufällig aufgeworfene, an sich leichte mathematische Fragen nur langsam beantworten, so wird zur Entschuldigung unserer Gymnasien wohl gesagt werden dürfen, dafs ihre geistige Kraft sich bei der ersten Prüfung auf der Universität infolge der neuen Ideensphäre weniger entwickelt zeigt als sie es in Wahrheit ist. Auch Paulsen, der sich sonst gegen die Bernheimsche Schrift ausspricht[1]), ist doch geneigt, die Studenten milder zu beurteilen und sie nicht allein für jene Klagen verantwortlich zu machen.

Eine eingehende Erörterung der Frage, wie nun abzuhelfen sei, wagt sich aufserhalb des Corpus academicum selten hervor; das Wort von W. von Humboldt, dafs Kraft und Eigentümlichkeit, das Ziel der geistigen Bildung, nur in der Freiheit gedeihen, die daraus gezogene Folgerung, dafs darum die volle Lehrfreiheit der Universitäten nicht angetastet werden dürfe, ihre hochangesehene Stellung in den Zentren unseres deutschen Lebens mahnen zur äufsersten Vorsicht. Ich bin auch keineswegs der Ansicht, dafs ihre Grundpfeiler, unbeschränkte Lehrfreiheit und ernste Wissenschaftlichkeit, an Tragfähigkeit verloren hätten, und stimme nicht in den Tadel Fr. Alys[2]) ein, dafs in den sechziger Jahren, in denen bei der Ausbildung der jungen Philologen der Zufall regiert habe, so dafs sich etwas Planloseres nicht habe denken lassen, ein Exegetikum nicht über die ersten 300 Verse hinausgekommen sei und Litteraturgeschichte nicht über die Anfänge, und alles darauf angelegt gewesen sei, streng wissenschaftliche Methode zu lehren, Gelehrte zu bilden, künftige Universitäts-

[1]) Preufs. Jahrbücher Bd. 91 (1898) S. 181 ff.
[2]) Berliner Ztschr. für Gymnasialw. Bd. 52 (1898) S. 55 ff.

professoren. Der Stoff trat allerdings damals für die Studenten zurück hinter die Art, wie er auf dem Katheder behandelt wurde, und die Persönlichkeit, die es that, ja fast möchte ich sagen, er wurde zur Nebensache. Die Vorlesungen z. B., die Ritschl, um das stoffliche Wissen seiner Zuhörer zu vervollständigen, hielt, haben auf diese viel weniger mächtig eingewirkt als diejenigen, durch welche er in die Werkstätte seiner eigenen Forschung einführte, selbst wenn sich diese auf einem kleinen, von der Schule abseits liegenden Gebiet zu bewegen schien. Darin besteht eben für mich der großartige Einfluß der deutschen Universität, daß sie selbst zwischen denen, die sich einer praktischen Thätigkeit widmen wollen oder müssen, und denen, die eine rein wissenschaftliche vorziehen können, nicht unterscheidet und alle gleichmäßig als Jünger der Wissenschaft in ihre Höhe emporzuheben bestrebt ist. Alle Studenten sollen sich gleichmäßig stolz als Aristokraten des Geistes fühlen.

Aber etwas anderes ist es, ob das jetzt aufgekommene allgemeine Spezialisieren der Wissenschaft innerhalb der Fakultäten mit dem Wesen der deutschen Universität so eng verknüpft ist, daß sie eine Änderung nicht dulden kann. Ich würde mir darüber kein Urteil erlauben, wenn nicht kürzlich einer der entschlossensten Forscher der Gegenwart, Ad. Harnack[1]), zu dieser Frage das Wort ergriffen hätte, um die Notwendigkeit der Gründung von Akademien zu erweisen, die einen 'Stab von Gelehrten' dauernd vereinigen und sie materiell sicher stellen, so daß sie ihr ganzes Leben und ihre ganze Kraft einer großen Spezialaufgabe weihen können. Denn die oberste Aufgabe der Universität sei, sagt er, zu lehren, und daher könne sie keinen Gelehrten brauchen, der nicht lehre, wenngleich er immer zugleich der Forschung dienen müsse. Jetzt aber gingen viele an die Universität des Brodes wegen, um für die Wissenschaft leben zu können, und hielten Vorlesungen über Dinge, 'die sie schlecht verstehen, weil die Spezialwissenschaft, die sie in der Stille bearbeiten und die sie kennen, für den Unterricht ungeeignet ist und sie nicht ernährt', und so habe sich auf den Universitäten das Spezialistentum entwickelt, 'über welches an ihnen nicht ohne Grund geklagt wird und dessen schädliche Folgen sich bis in die Organisation des höheren Prüfungswesens erstrecken'. Harnack hofft von dem Dozenten auch wissenschaftliche Forschung und geht insofern über Michaelis hinaus, darin aber begegnet er sich mit ihm, daß er als seine Hauptpflicht das Lehren hinstellt und für Gelehrte, die sich dafür nicht berufen fühlen, die Akademie bestimmt.

Der Student muß in das innerste Heiligtum der Wissenschaft so weit eingeführt werden, daß er in ihm Bescheid weiß und doch zugleich von dem unendlich weiten Weg, der sich vor ihm noch ausdehnt, einen Begriff bekommt; er muß auch darüber in irgend welcher Form der staatlichen Aufsichtsbehörde Rechenschaft ablegen. Wir können also die Spezialistik auf der Universität nicht entbehren, möchten aber ihre Bedeutung für die Allgemeinheit nicht in dem von ihr vorgetragenen Stoff, sondern in der vorbildlichen Art, wie ein

[1]) Preuß. Jahrb. Bd. 92 (1898) S. 216

Meister der Wissenschaft Einzelfragen in Angriff nimmt und löst, suchen, kurz in der Methode. Entbinden wir aber, und auch dafür darf ich mich auf Harnack beziehen, den Studenten von der Verpflichtung, den Kreis seiner Vorlesungen über die spezielle Behandlung der einzelnen Teile seines Faches auszudehnen (deren Erfüllung er sich doch immer nur bis auf eine gewisse Entfernung nähern kann), und begnügen wir uns mit einigen wenigen, die ausreichen, ihm Muster der Methode für die eigene wissenschaftliche Arbeit in das weitere Leben mitzugeben, etwa auch noch die Lücken in dem Gebäude seiner Wissenschaft aufzuweisen, so erübrigen wir damit Zeit für die ersten Semester. Möchte diese auch für die Vertiefung und wissenschaftliche Auffassung der von dem Gymnasium mitgebrachten allgemeinen Bildung ausgenutzt werden! Vielleicht wird dies vielen als ein frommer Wunsch erscheinen, aber ich hoffe, daß es auch in dieser Beziehung besser werden wird, wenn Mittel und Wege gefunden werden, den eben vom Gymnasium kommenden Studenten, der wohl auch eben den bunten Rock ausgezogen und die Fühlung mit wissenschaftlicher Arbeit verloren hat, sofort ohne Zeitverlust in die wissenschaftliche Thätigkeit hineinzuführen, ihn mit den Aufgaben seines Faches bekannt zu machen und überhaupt bei dem Arbeiten festzuhalten — oder vielmehr, wenn die schon gefundenen Wege allgemein als die richtigen erkannt und eingeschlagen werden.

Warum haben uns, ihren einstigen Lehrern, gerade die Mediziner mit ihrer Entwickelung auf der Universität die gröfste Freude gemacht? Zwar den Vorteil ihrer Wissenschaft, gleich von Anfang an Anschauung und Theorie miteinander zu verbinden und sich durch das eine für das andere immer von neuem anregen zu lassen, können wir auf die anderen Fakultäten nicht übertragen, sie können sich aber noch eines zweiten rühmen, das ist der Verkehr, in den sie frisch von der Schule mit ihrem Professor und dessen Gehilfen treten, und die Möglichkeit, ihre stete Leitung in Anspruch zu nehmen. Und diesen Vorteil können wir allen Studenten zuwenden. Der Staat hat während der letzten Jahrzehnte mit reichen Mitteln Institute eingerichtet, in denen sie umgeben von stattlichen, auf das bequemste zu benutzenden Bücherschätzen arbeiten können. Wäre es nicht möglich, noch ein ferneres Opfer zu bringen und junge Doktoren, von denen gewifs viele dies als eine finanzielle Erleichterung und Anleitung zum Lehren freudig begrüfsen würden, anzustellen, um zu gewissen Stunden jedes Tages in ihnen anwesend zu sein und den einzelnen dort arbeitenden Studenten mit Rat und That zur Seite zu stehen, sie auf die für ihre Studien wichtigen Bücher aufmerksam zu machen, über Schwierigkeiten, z. B. Philologen in dem Verständnis von Schriftstellern, hinwegzuhelfen u. s. w.? Vielleicht würde sogar am zweckmäfsigsten eine Vorschule zu der 'Encyklopädie und Methodologie' der Professuren ihnen anvertraut werden. Die wenigen bestimmten und möglichst praktischen Ratschläge, die der Student zu Anfang braucht, kann recht gut der 'Assistent' des Professors (oder die Assistenten abwechselnd) Semester für Semester in einem oder in zwei Dutzend Stunden vortragen und noch durch Beispiele in Rede und Gegenrede erläutern. Wo Proseminarien bestehen, wie bei den Philologen und

Historikern, soll damit ihre Wirksamkeit keineswegs beeinträchtigt werden; ich halte vielmehr ihre Gründung auch in den anderen Disziplinen für notwendig. Aber eine Forderung möchte ich an sie stellen, und ich stimme darin mit Bernheim (s. a. O. S. 31 ff.) überein: sie dürfen von den Neulingen nicht zu viel erwarten und sich nicht scheuen, bis zu dem wirklichen Stand ihrer Leistungsfähigkeit hinunter zu steigen, wie es selbstverständlich der wissenschaftlich gebildete Lehrer auf dem Gymnasium thun muſs. Sie dürfen bei den Anfängern nicht einmal den Anspruch auf eine methodische Erörterung fremder Ansichten erheben, geschweige auf die Darlegung neuer eigener. Diese sollen ja überhaupt erst 'selbständig beobachten, arbeiten, denken' lernen. Ich würde mich völlig befriedigt erklären, wenn sie ein Buch ihrer Wissenschaft mit Verständnis durchlesen und die Hauptsachen schriftlich oder mündlich klar wiedergeben können, würde ihnen sogar Lektüre für einen solchen Zweck empfehlen oder zur Pflicht machen, namentlich die methodologisch lehrreicher Biographien von Heroen ihres Faches, um ein Beispiel aus dem mir bekannten Gebiet herauszugreifen, die Ritschls von Ribbeck. In eine solche Vorschule würde sich jeder Abiturient eines Gymnasiums sogleich hineinwagen und nicht zandern und zaudern, wie es so oft geschieht, bis die Zeit, wissenschaftliches Arbeiten zu lernen, überhaupt verstrichen ist. Zugleich würden die zu solchem besonders Begabten den Lehrern bald bekannt werden und sich ihnen für die Aufnahme in die zu selbständiger wissenschaftlicher Thätigkeit anleitenden Seminars empfehlen.

Paulsen (Geschichte d. G. U. II S. 262) nennt die philosophische und medizinische die 'forschenden und erfindenden' Fakultäten, die 'einen gegebenen Stoff in gegebener Form zu lehren habenden', die theologische und juristische die 'dogmatischen'. Danach würden also unsere Vorschläge überhaupt nur für die ersteren, oder, da für die medizinische bereits gesorgt ist, für die philosophische gelten. Indes werden sich die heutigen Theologen jedenfalls gegen diese Eingrenzung ihrer Lehrthätigkeit verwahren, und für die Juristen sind bekanntlich in den letzten Jahren von allen Seiten Seminare gefordert und in ihrer Notwendigkeit anerkannt worden, nur daſs die praktische Ausführung gerade hier mit groſsen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Ich meine aber, daſs diese zu überwinden wären, wenn sich die jungen Studenten gleich zu Anfang für die Beteiligung an Instituten, wie wir sie oben geschildert haben, und an Proseminarien gewinnen lieſsen. Eine Verlängerung der Zeit ihres Studiums würde dies ganz und gar nicht bedenten, es würden nur die ersten Semester, die anerkanntermaſsen gerade diesem Fach am wenigsten zu gute kommen, für das Studium ausgenutzt und die Vorbereitungen für die Examina erleichtert werden. Wie diese in Preuſsen ausfallen, weiſs ich nicht, da ihr Ergebnis nicht in Nummern zusammengefaſst und veröffentlicht zu werden pflegt, da aber bei uns in Sachsen die Zensuren 3 und 4 bei weitem die Mehrzahl bilden, ohne daſs darum unser Juristenstand irgendwie dem übrigen deutschen nachsteht, drängt sich doch die Frage auf, ob die Anforderungen des Examens mit der Methode der Vorbildung sich in Einklang befinden.

Ich bescheide mich, sie aufgeworfen zu haben, und komme zum Schlufs.

Die Vergangenheit lehrt, dafs die deutsche Universität ihrem Geist nicht untreu wird, wenn ihre Einrichtungen künftig mehr auf die geistige Entwickelung ihrer einzelnen Anfänger Bedacht nehmen und sich darin der englischen und französischen nähern. Das 'Volk der Denker' hat in der letzten Zeit in so vielen Anschauungen und Sitten den Kulturvölkern des europäischen Westens nachgegeben, warum sollte es nicht auch in dieser zunächst vorwiegend praktischen Frage von ihnen lernen? wenigstens einmal einen Versuch machen? Die geistige Freiheit und Eigenart wird gewifs nicht dadurch eingeengt, das ersehen wir besonders aus dem Verkehr mit studierten Engländern, die sich eine noch strengere Zucht gefallen lassen als die Franzosen. Die Hauptsache bleibt die Beschäftigung mit den Wissenschaften, und wenn in Zukunft die Studenten von dem Übermafs des Spezialisierens abgebracht werden und sich begnügen, in einzelnen wenigen Kollegien das Wesen derselben zu studieren, so wird ihnen dafür die 'Sättigung des Geistes, die der Universitätslehrer heute so oft bemerkt, die Blasiertheit des durchschnittlichen jungen Studenten', nach Treitschke (Politik I 367 ff.) die Folge jenes Übermafses, erspart, auch die, welche nicht ihr ganzes Leben der Wissenschaft weihen, treten mit dem Bewufstsein in die Praxis über, wie wenig sie gelernt haben im Verhältnis zu dem, was sie wissen müfsten, und dies Bewufstsein und die sich daraus ergebende Pflicht ist doch dasjenige, was vor allem einen Studierten, welcher Fakultät er auch angehört haben mag, von dem Subalternen unterscheidet.

Eine historische Betrachtung lenkt unwillkürlich den Blick in die Zukunft: möge sich der meinige nicht verirrt haben!

ERFÜLLUNG MODERNER FORDERUNGEN AN DEN GESCHICHTSUNTERRICHT.

Von Alfred Baldamus

In diesen Jahrbüchern (1898 Heft 1 II. S 17 ff) hat sich Otto Kaemmel mit einigen modernen an den Geschichtsunterricht der höhern Schulen gerichteten Forderungen beschäftigt. Daran hat sich eine Diskussion zwischen ihm und Karl Lamprecht geknüpft über das gröfsere Recht der Kultur- oder Staatengeschichte, der Personen- oder Massengeschichte (Jahrbücher 1898 Heft 2 II S. 118 ff) Diese Diskussion hat den Ausgangspunkt, nämlich den Geschichtsunterricht in höheren Schulen, schliefslich fast ganz verlassen und ist hinübergelenkt auf die allgemeineren geschichtswissenschaftlichen Fragen, die in letzter Zeit sehr häufig und sehr lebhaft erörtert worden sind Auf diesen Streit hier einzugehen, liegt keine Veranlassung vor, darin aber glaube ich die Meinung aller Unbeteiligten zu treffen, dafs die persönliche Zuspitzung, die er — nicht bei der Erörterung zwischen Kaemmel und Lamprecht, aber sonst an manchen Stellen — gefunden hat, höchst bedauerlich ist, und dafs die Gegensätze in der Praxis lange nicht so schroff sind, wie sie in der Theorie erscheinen Schon bisher sind kulturgeschichtliche Momente auch zur Erklärung der politischen Geschichte herbeigezogen, schon jetzt sind die Umgebung, die geistigen Strömungen u. s. w verwertet worden, um die Entwickelung grofser Personen verständlich zu machen, schon lange wufste man, dafs die Erfolge eines Staatsmannes von einer Masse von Umständen abhängen, die er wohl benutzen, aber nicht herbeiführen kann Die beiden Anschauungen müssen sich gegenseitig durchdringen, nicht aber darf die eine oder die andere mit der Forderung der Alleinberechtigung auftreten Indem dieser Anspruch von der neuen wenn nicht mit nackten Worten erhoben, aber doch angedeutet worden ist, ist ein prinzipieller Gegensatz entstanden, wo nur ein Gradunterschied vorliegen sollte Bei den Streitschriften habe ich wenigstens oft das Gefühl gehabt, dafs die Parteien erst die gegnerische Ansicht zu einer ungeheuerlichen Einseitigkeit zuspitzen und dann diese Spitze abschlagen, und dafs eine Verständigung viel leichter wäre, wenn sie ihre Ansichten in ein recht schlichtes Deutsch kleiden wollten — Doch genug davon uns beschäftigt die Schule, und dafs sie die Haupt- und Staatsaktionen voranzustellen und die Kulturgeschichte einzugliedern hat, dann wird man wohl allgemein mit Kaemmel einverstanden sein Damit ist aber schon ausgesprochen, dafs aus dem grofsen Gebiete, das mit dem dehnbaren Begriff der Kulturgeschichte bezeichnet wird, mancherlei auch für den Unterricht

verwerthar ist; — und es ist längst verwertet. Vielfach beschäftigen sich unsere Theologen in den Religionsstunden schon mit Kunstgeschichte, und ich glaube allerdings, daß eine Erweiterung dieses Stoffes dem Religionsunterricht nur vorteilhaft sein könnte. Eine Geschichte der künstlerischen Darstellung des im Leiden siegenden Christus würde wohl auch für das religiöse Leben wirkungsvoller sein als manche dogmengeschichtliche Erörterungen, die betrieben werden mögen. Die Litteraturgeschichte aber wird selbstverständlich schon lange im deutschen und sonstigen sprachlichen Unterrichte behandelt. Nun verwirft allerdings die neue Richtung eben diese Zerlegung, sie fordert die gegenseitige Durchdringung aller Momente der Menschheitsgeschichte, in der Praxis aber wird eine solche Verteilung des gewaltigen Stoffes immer nötig sein, und auch Lamprechts Deutsche Geschichte kann sich für die Gliederung dieser Notwendigkeit nicht entziehen. Für den Unterricht ist sie geradezu ein Segen, nur würde dem Geschichtslehrer die Aufgabe bleiben, an geeigneter Stelle durch Verweisung ein Band zu knüpfen zwischen der politischen und der Litteratur- und Kunstgeschichte, und das wird ja wohl auch bisher schon meist geschehen sein. So blieben aus dem weiten Gebiete der Kulturgeschichte als besondere Aufgabe des Geschichtslehrers die Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte, und diese wird in der That im Rahmen der politischen, sie erklärend und aus ihr erklärt, eine besondere Berücksichtigung beanspruchen können.

Damit hängt nun aber eine andere moderne Forderung zusammen, die Kaemmel auch berührt, aber wohl zu wenig gewürdigt hat, das ist die Forderung, über die heutigen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu belehren und dabei zu einer staatstreuen, insbesondere einer der Sozialdemokratie entgegengesetzten Gesinnung zu erziehen. Es ist von Ottokar Lorenz[1]) schon lange mit großem Nachdruck darauf hingewiesen, daß der weitaus größte Teil der Gebildeten sein historisches Wissen, sein historisches Verständnis dem Unterricht der höheren Schulen verdanke, weil die Studenten kaum mehr in der Lage wären, neben dem Fachstudium sich eingehender mit anderen Studien zu beschäftigen, er hat betont, daß damit dem Geschichtslehrer eine hohe Aufgabe und schwere Verantwortung zufalle. Nun wird man ja gewiß aussprechen dürfen, daß der Mensch nicht alles, was er zu wissen nötig hat, einmal irgendwo im Unterricht 'gehabt' zu haben brauche, daß vielmehr das Leben vieles von selbst bringe, aber das Verständnis muß allerdings vorhanden sein, und so glaube ich auch, daß eine gewisse Belehrung über die heutigen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse von der Schule verlangt werden kann, glaube aber, in der Betonung des Verständnisses auch schon die Grenze dieser Forderung gezogen zu haben.

Am besten und vollkommensten scheint ja auf den ersten Blick diese Belehrung geboten werden zu können durch eine sogenannte Bürgerkunde, und es giebt ja bereits Lehrbücher dafür. Auch bequem ist die Methode, in einer

[1]) Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben II 368 f. 399.

Reihe von Stunden die einzelnen Bestimmungen der Reichs- und Landesverfassung durchzugehen und nun die Anzahl der Reichstagsabgeordneten, die Art der Wahl, die Rechte des Kaisers, des Bundesrats, des Reichstags u. s. w. einzupauken, oder ähnlich die Gerichtsorganisation, die Stellung der Amtsgerichte, Landgerichte u. s. w. zu behandeln. Wesentlich schwieriger wird solche systematische Behandlung schon für volkswirtschaftliche Dinge. Aber ich meine, daſs diese Methode nur scheinbar die beste Erfüllung der gestellten Aufgabe bietet. Sie giebt zweifellos eine unendliche Fülle von Einzelheiten, eine groſse Masse Material, zum Teil rein statistisches; dies aber muſs zunächst mechanisch mit dem Gedächtnis aufgenommen werden, und erfahrungsmäſsig wird nichts leichter vergessen als das; sodann wird man auch wohl sagen dürfen, daſs gerade diese Einzelheiten, wie z. B. die Zahl der Reichstagsabgeordneten, im Gebrauchsfalle sehr leicht zu finden sind. Dazu bedeuten die hier gestellten Anforderungen an das Gedächtnis eine sehr starke Belastung der Schüler und damit eine Erschwerung der übrigen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Wenn endlich diese Dinge als der eigentliche Abschluſs des Unterrichts, als die Hauptsache erscheinen — und diese Gefahr liegt zweifellos vor, — so wird damit der geschichtliche Charakter des Geschichtsunterrichts geschädigt. Er hat sich nun einmal seinem Wesen nach mit der Vergangenheit zu beschäftigen und diese für die Gegenwart nutzbar zu machen, aber nicht die Gegenwart als Hauptsache zu behandeln.

Und nun glaube ich, daſs die berechtigte Forderung der Belehrung über staatliche und wirtschaftliche Dinge auf einem andern Wege als auf dem eines systematischen Unterrichts in der Bürgerkunde erfüllt werden kann, und schon vielfach erfüllt wurde, bevor sie erhoben worden ist. Denn darauf möchte ich bei der Gelegenheit mit besonderem Nachdruck hinweisen, daſs die Schule in ihrer stillen Arbeit lange nicht so weltfremd gewesen ist, als manche Reformer im Tage- und sonstigen Blättern glauben machen möchten. Gewiſs ist hier wie bei allen menschlichen Einrichtungen vieles verbesserungsbedürftig, gewiſs ist hier wie überall ein Anstoſs von auſsen oft sehr heilsam, gewiſs ist auch hier die verständige Mitwirkung der Nichtsachverständigen nur wünschenswert, gewiſs ist deshalb die Kritik der Schule durch Auſsenstehende nicht abzuweisen, zumal die Kritik durch die Eltern, die doch sozusagen auch ein Anrecht an ihre Kinder haben, aber das ist doch wohl eine billige Forderung, daſs man nicht auf Grund unklarer und unerfreulicher Erinnerungen an die eigene Schulzeit seine Urteile fällt, sondern auf Grund der Zustände, wie sie zur Zeit sind. Und da glaube ich es sagen zu dürfen, daſs der heutige Gymnasiallehrer nicht mehr der unpraktische Herr ist, wie ihn die fliegenden Blätter darstellen, daſs er offenen Auges durch die Welt geht und mithin die Reformarbeit oft früher begonnen hat, als die Reformforderung von auſsen erhoben ist. Nur thut er das ohne viel Lärm, die Zeitungen geht das nichts an: wenn die Frau die beste ist, von der am wenigsten geredet wird, so gilt etwas Ähnliches auch für die Schule.

So möchte ich denn auch im folgenden an ein paar Beispielen aus der

Praxis zeigen, wie ich mir die fragliche Belehrung denke und wie sie wohl schon lange vielfach vermittelt wird. Je weniger Neues ich dabei sage, um so besser ist es.

Der Kernpunkt der Sache besteht darin, daſs ich jene Belehrung nicht in systematischem Unterricht, sondern in gelegentlicher Anknüpfung, nicht in einer groſsen Masse gedächtnismäſsigen Einzelwissens, sondern in möglichstem Verständnis suche. Dieses Verständnis wird aber hier wie überall nicht durch die Einzelthatsachen — und mögen sie noch so zahlreich sein —, sondern durch Vergleichung verwandter und entgegengesetzter erreicht. Wie und wo solche Vergleichungen angeknüpft werden, ist natürlich Sache der pädagogischen Kunst, ist individuell; am ausgiebigsten ist ja die Anknüpfung möglich bei der Geschichte des 19. Jahrhunderts. Gerade deshalb aber lasse ich im folgenden diese Zeit bei Seite, eingedenk dabei auch der Mahnung Jägers: 'Wir wollen Gott danken, wenn wir bis 1870 kommen', hoffe aber durch die Beschränkung zugleich darthun zu können, daſs das Wesentlichste jener Belehrung, nämlich das Verständnis, auch erbracht sein kann, wenn einmal ein Lehrer nicht bis 1898 oder 1870 gekommen sein sollte, betone jedoch, um Irrtum zu vermeiden, daſs ich selbstverständlich den Abschluſs bis 1871 für geboten erachte.

Nehmen wir also als Anknüpfungsstelle zuerst einmal die Geschichte Kaiser Maximilians I. Um die Beschlüsse der Reformreichstage jener Zeit wirklich verständlich zu machen, wird man zunächst auszusprechen haben, daſs die notwendige Reform möglich gewesen wäre entweder auf zentralistischem oder auf föderalistischem Wege. Schon diese Bemerkung, die natürlich erklärt werden muſs, bietet völlig ungesucht einen Ausblick auf den bundesstaatlichen Charakter des heutigen deutschen Reiches und auf die in jedem Bundesstaate notwendig vorhandenen zwei Hauptparteien; man wird dabei, besonders dann, wenn dort gerade ähnliche Gegensätze scharf hervortreten, auch auf andere Bundesstaaten verweisen können, z. B. auf Nordamerika mit seiner demokratischen und republikanischen Partei, und allgemein auszuführen haben, wie die eine das Heil in Stärkung der Zentralgewalt sucht, die andere in der der Einzelgewalten. Damit werden die Gegensätze der Zeit Maximilians klarer werden, aber es wird auch das Wesen des modernen Reiches als eines Bundesstaates sicher besser verstanden werden als bei Behandlung der betreffenden Detailbestimmungen der Verfassung. Noch tiefer geht dann das Verständnis, was bei den Einzelreformen der Zeit Maximilians ausgeführt wird, daſs sie scheiterten, weil keine der beiden Kräfte stark genug war, die andere mit sich fortzureiſsen, weil man aber auch nicht zu einem ehrlichen Kompromiſs gelangte. Das gilt gleich für die Steuerreform. An dem gemeinen Pfennig wird man auſserdem unschwer ein Verständnis für die heutigen Reichs- und Landesfinanzen gewinnen. Man erzählt, daſs der gemeine Pfennig direkt an das Reich gezahlt werden sollte, worin eine zentralistische Maſsregel lag, will man dabei erwähnen, daſs von 500 Gulden ½ Gulden, von 1000 Gulden 1 Gulden gefordert wurden, daſs Ärmere zu 24 zusammen 1 Gulden, Reichere nach Ermessen geben, die

Pfarrer aber ermahnen sollten, mehr zu geben, so kann man das Unfertige dieser Verfügung zu einer Geschichte des Steuerwesens und zu Erörterung der progressiven Einkommensteuer benutzen, wichtiger aber ist, daſs der gemeine Pfennig der Matrikularsteuer des alten Reiches entgegengesetzt und damit das moderne Verhältnis zwischen Reichs- und Landessteuern erörtert wird. Man wird zunächst den Unterschied zwischen direkter und indirekter Steuer feststellen, und dann fragen, ob denn das heutige deutsche Reich direkte Steuern erhebe. Wird diese Frage, wie es meist geschieht, mit 'Ja' beantwortet, so nehme ich wohl, um Klarheit zu schaffen, den Leipziger Steuerzettel[1]) zu Hilfe, mit der einfachen Frage, wie viele Seiten hier bedruckt seien. Aus seinen zwei Seiten wird schnell festgestellt, daſs die direkten Steuern dem sächsischen Staate und der Stadt Leipzig zufallen, nicht aber dem Reich, da sonst eine dritte Seite vorhanden wäre. Bei der weiteren Frage nach den Einnahmequellen des Reiches wird man nun die Arten der indirekten Steuern erörtern können und auf den Unterschied der reinen Finanzzölle und Schutzzölle hinweisen müssen. Die Erwägung, daſs diese Einnahmen sehr schwankend seien, führt dann auf die Matrikularbeiträge, die schon im Namen an die alten Matrikeln anschlieſsen. Der föderative Charakter dieses Steuerwesens springt wieder von selbst in die Augen; dabei wird man etwaige Zeitereignisse, von denen die Schüler meist lesen, ohne sie wirklich zu verstehen, heranziehen. Ich würde z. B. nicht verschmäht haben, den Antrag Lieber über die Deckung der Kosten der Marinevorlage herbeizuziehen und daran klar zu machen, wie er im Prinzip eine vollständige Verschiebung des Reichssteuerwesens bedeutet. Die Hauptsache, das Verständnis für direkte und indirekte, für Reichs- und Landessteuern wird hier an dem 'gemeinen Pfennig' als einer direkten Leistung der Reichsunterthanen im Gegensatz zur Leistung der Reichsstände gewonnen werden, die alten und die heutigen Verhältnisse werden sich gegenseitig erläutern. Dabei ist es noch gar nicht nötig, auf Einzelheiten (auf Branntwein-, Zuckersteuer, Getreidezölle u. s. w.) einzugehen oder ein Reichstagsbudget vorzuführen, wie es wohl in den Bürgerkunden geschieht. Auf die wirtschaftliche Seite der Schutzzölle aber würde ich bei dieser Gelegenheit von selbst nicht eingehen, die Erörterung indes nicht ablehnen, falls ein Schüler eine darauf gerichtete Frage stellen sollte.

Geht man nun in den Reformarbeiten Maximilians weiter, so giebt die Einrichtung des Reichskammergerichts von selbst Anlaſs zu neuen Ausblicken in die Gegenwart. Zunächst wird man wieder darauf hinweisen, daſs bei der Besetzungsfrage Zentralismus und Föderalismus zusammenstieſs, daſs der Kaiser nur den Präsidenten, die Stände aber die Beisitzer ernannten, daſs, verglichen mit dem alten Königsgericht, damals darin ein Sieg des Föderalismus lag. Dem gegenüber wird man die Einsetzung des heutigen Reichsgerichts als einen Ausdruck für die wiedergewonnene Einheit hinzustellen, aber zugleich zu be-

---

[1]) In Leipzig besteht der Steuerzettel aus zwei Seiten, von denen die eine den Betrag der Staatssteuer, die andere den der städtischen Steuer enthält.

tonen haben, dafs die Ernennung der Reichsgerichtsräte durch den Kaiser auf Vorschlag des Bundesrats wieder den föderativen Charakter des Reiches zeigt. Die Kompetenz des Reichskammergerichts als des Gerichtes der Reichsunmittelbaren und der höchsten Appellinstanz für die Reichsmittelbaren führt zur Besprechung der Kompetenz des heutigen Reichsgerichts, und daran kann man, ganz allgemein, den gerichtlichen Instanzenweg, die deutsche Gerichtsverfassung, die materielle Einheit im deutschen Recht, den Unterschied zwischen Kriminal- und Zivilgerichtsbarkeit knüpfen. Das alles wird um so leichter sein, wenn man früher bei Besprechung der goldenen Bulle das den Kurfürsten erteilte privilegium de non appellando und privilegium de non evocando schon benutzt hat zur Erörterung der Instanzen und der Gerichtshoheit.

Weiter wird von selbst in der Zeit Maximilians die Errichtung eines 'permanenten Reichsregiments' besprochen, es sollte das ein Ausschufs des Reichstages sein, der unter dem Vorsitz des Kaisers oder eines Stellvertreters alle sonst dem Kaiser vorbehaltenen inneren und äufseren Reichsangelegenheiten erledigte. Bei Erläuterung dieser Schöpfung, durch die die alte deutsche Monarchie beseitigt, der aristokratische Bundesstaat eingeführt wurde, kann und mufs besprochen werden die Stellung des heutigen Bundesrats und der gewaltige Unterschied zwischen dem heutigen und dem alten deutschen Reichstag. Es ist vor allem zu betonen, dafs der heutige Reichstag eine Vertretung der Regierten, der alte eine solche der Regierenden war, dafs mithin der alte Reichstag viel mehr dem heutigen Bundesrat entspricht, und dafs eben dem Bundesrat auch das Reichsregiment zu vergleichen ist. Hierbei kann man natürlich eingehen auf die Stimmenzahl der einzelnen deutschen Regierungen, auf die Möglichkeit der Majorisierung Preufsens, auf die Ausschüsse des Bundesrates u. s. w., doch halte ich derartige Einzelheiten für weniger wichtig als das Verständnis dafür, dafs und weshalb die Reichsregierung vom Kaiser und Bundesrat gemeinsam geübt wird, dafs der Bundesrat, weil er die Regierungen vertritt, keine erste Kammer ist. Jedenfalls ist auch zu erörtern, dafs die Mitglieder des heutigen Bundesrates sowie die des alten Reichstages in ihren Abstimmungen nicht frei, sondern an Instruktionen gebunden sind und waren. Man wird auszuführen haben, dafs der alte Reichstag wegen dieser Abhängigkeit von Instruktionen so überaus schwerfällig funktionierte, und fragen, weshalb dieser Mifsstand beim modernen Bundesrat nicht eintritt. Dabei wird der Wert von Eisenbahn und Telegraphie nicht blofs für diesen einen Fall, sondern überhaupt für die moderne Staatsverwaltung im Gegensatz zur alten in die Augen springen, auch wird man darauf hinweisen, dafs vielfach die Minister der Einzelstaaten zugleich Mitglieder des Bundesrates, also Instruierende und Instruierte in einer Person sind. Im Gegensatz dazu wird man betonen, dafs der moderne Abgeordnete völlig nach eigenem Ermessen abstimmen kann, dafs er unabhängig ist auch von etwaigen Wünschen seiner Wähler.

Behandelt man die Zeit Maximilians in der angedeuteten Weise, so wird man für sie eine tiefere Einsicht erzielen und das Verständnis für eine ganze Reihe der heutigen staatlichen Einrichtungen fast spielend vermitteln, an anderen

Stellen wird dies dann ergänzt. Da wäre zunächst die moderne Volksvertretung der ständischen Vertretung entgegenzusetzen. Wenn nicht schon früher, muſs das geschehen bei der Berufung der französischen Reichsstände im Jahre 1789 und der Konstituierung des dritten Standes als Nationalversammlung. Weiter wird man spätestens bei den Verfassungsdebatten der französischen Nationalversammlung über Menschenrechte und Grundrechte, über direkte und indirekte Wahl, über Ein- und Zweikammersystem sprechen müssen. Dabei wird ganz von selbst das heutige Reichstags- und Landtagswahlrecht herangezogen werden, es wird festgestellt, daſs wir im Reich Einkammer-, in Sachsen, Preuſsen u. s. w. Zweikammersystem haben. Nun könnte man hier die Einzelheiten über die Zusammensetzung der ersten Kammer und über den Wahlmodus besprechen, für wichtiger aber halte ich, wenn das Verständnis dafür geweckt wird, daſs die erste Kammer die Vertretung der historisch wichtigen Kräfte des Staates sein soll. Das wird dann noch klarer bei Besprechung des Rates der Alten in der Direktorialverfassung von 1795, der keine wirkliche erste Kammer war, weil die französische Republik eben die Verbindung mit der Vergangenheit vollständig gelöst hatte.

Wie an diesen Stellen, wird sich auch sonst die fragliche Belehrung erweitern lassen, so bei der Geschichte Englands zur Zeit der Stuarts und Cromwells, bei der altdeutschen Gerichtsordnung, wo die Schwur- und Schöffengerichte zu besprechen sind, aber ich brauche darauf wohl nicht weiter einzugehen, nur auf ähnliche Belehrungen über wirtschaftliche Dinge möchte ich noch hinweisen.

Wenn die finanzielle Bedeutung der Zölle bei den Reichssteuern unter Maximilian besprochen werden konnte, so bieten Colbert und Friedrich d. Gr. gute Gelegenheit, ihre wirtschaftliche Bedeutung und den Gegensatz zwischen Schutzzoll und Freihandel zu erörtern. Man wird hier zunächst das Merkantilsystem darlegen, wird zeigen, wie die Schutzzölle durch Verteuerung der ausländischen besseren Produkte den einheimischen Produzenten, dessen Waren zunächst schlechter oder teurer sind, konkurrenzfähig machen, wie dieser dann den erzielten Mehrgewinn zur Verbesserung seiner Fabrikanlagen u. s. w. verwerten und dadurch schlieſslich Konkurrent des Auslandes werden kann. Das muſs mit einem beliebig gewählten Zahlenbeispiel erhärtet werden. Weiter wird dann zu betonen sein, daſs das Merkantilsystem zwar die industrielle Entwickelung fördert, die Landwirtschaft aber schädigt. Es erstrebt billige Getreidepreise, weil von deren Höhe die Höhe des Arbeitslohnes abhängt, billige Arbeitslöhne aber der Industrie nützlich sind, umgekehrt steigert es die Preise der Industrieprodukte, z. B. der Kleidungsstoffe. Man wird darthun, daſs damit ein Gegensatz zwischen der landwirtschaftlichen und industriellen Bevölkerung des Landes sich ausbilden, daſs durch die Preissteigerung von Industrieprodukten eine Krisis eintreten muſs, daſs der schlieſsliche Erfolg der Maſsregel davon abhängt, ob die Nation wirtschaftliche Kraft genug besitzt, diese Krisis zu überwinden, oder ob die Schädigung der Landwirtschaft Gegenschläge herbeiführt. Man wird hierbei besonders auf Nordamerika hinweisen,

freilich ohne die sittliche Entrüstung, mit der manche europäische Fabrikanten die Zollgesetzgebung Mac Kinleys zu behandeln lieben, sondern in der Erkenntnis, dafs das, was dort geschieht, mutatis mutandis von Colbert, Cromwell, Friedrich d. Gr. geschehen ist und immer geschehen wird, wenn ein industriell aufstrebendes Land sich von den industriell hochentwickelten unabhängig machen will. Der Widerstand, den die Farmer des Westens dieser Politik leisten, und die damit zusammenhängenden Rückschläge werden dem Schüler ohne weiteres verständlich sein. Von hier aus findet sich nun sofort der Übergang zu dem heute bei uns oft so leidenschaftlich hervortretenden Gegensatz zwischen Agrariern und Industriellen. Nur mufs hervorgehoben werden, dafs die Not der Landwirtschaft heute weniger durch Mafsregeln im Sinne des Merkantilsystems herbeigeführt ist als durch die Entwickelung der Weltwirtschaft, durch die günstigen landwirtschaftlichen Produktionsbedingungen des Auslandes und durch den leichten und schnellen Verkehr der Dampfschiffe und Eisenbahnen.

Bei dem zuletzt Erwähnten wird man erinnern an Ausführungen, die man an die Zeit des niedergehenden Rittertums, des sogenannten Raubrittertums angeknüpft hatte. Der deutsche Ritter ist Raubritter geworden wahrlich nicht zum Vergnügen, sondern aus wirtschaftlicher Bedrängnis, diese aber entstand durch den besonders seit den Kreuzzügen eingetretenen Aufschwung des Handels, durch die Entwickelung der Geldwirtschaft in den Städten, der die Naturalwirtschaft des ritterlichen Adels nicht mehr gewachsen war, so ging es mit diesem Adel zurück, bis er im Staats- und Militärdienst des aufkommenden Fürstentums einen neuen Beruf fand. Der sich im 13. und 14. Jahrhundert mit der städtischen Geldwirtschaft vollziehende Umschwung ist für jene Zeiten ebensogrofs wie der durch den Dampf bewirkte Umschwung unseres Jahrhunderts, und in beiden Fällen konnte die Landwirtschaft zunächst nicht nachkommen.

Bei solchen Besprechungen ergiebt sich, wenn es wünschenswert erscheint, von selbst die Erörterung auch des physiokratischen Systems, der Lehren Adam Smiths und insbesondere die Bedeutung der Handelsverträge, wobei ich mich nicht scheuen würde, auf die zur Zeit schwebende Erneuerung und die Notwendigkeit des Interessenausgleichs hinzuweisen.

Andere wirtschaftliche Erörterungen mit Ausblicken auf die Gegenwart ergeben sich ganz von selbst bei der Schilderung des altgermanischen Dorfes, beim Lehnswesen und so vielen andern Stellen, erwähnen will ich noch die Erörterung der Übervölkerung bei den Ursachen der Völkerwanderung, der Kolonisationen (der griechischen und ostdeutschen), und der Kreuzzüge. Von hier aus wird man die moderne Auswanderung und Kolonialpolitik besprechen können. Will man dabei Malthus erwähnen und die wirtschaftliche Wirkung der grofsen Epidemien des Mittelalters, die im 14. Jahrhundert an Stelle der östlichen Kolonisation und der Kreuz- und Römerzüge ein Gegengewicht gegen die Übervölkerung bildeten, will man noch heranziehen, dafs selbst der Menschenverlust nach grofsen Kriegen für die Überlebenden wirtschaftlich vorteilhaft ist, so wird die Notwendigkeit, durch innere und

äufsere Kolonisation, durch Export u. s. w. den Nahrungsspielraum einer gesunden und also sich stark vermehrenden Nation zu erweitern, noch klarer werden.

Die moderne Sozialreform endlich wird trefflich heranzuziehen sein z. B. bei Besprechung der Bauernkriege oder bei den Reformversuchen Turgots. Es wird hier betont werden müssen, dafs es sich um das Bestreben handelt, eine von unten drohende Revolution durch eine rechtzeitige Reform von oben zu verhindern. Bei Turgot wird man auch über die drückende Last der Feudalrechte, über Zunftwesen, über Gewerbefreiheit u. s. w. reden können; dafs auch durch Stein Hardenberg dazu Anlafs gegeben wird, ist selbstverständlich, doch schliefse ich ja das 19. Jahrhundert absichtlich aus.

So viel zur Erläuterung der Art, wie mir die Erfüllung der einen der erhobenen Forderungen nach vieljähriger Praxis am zweckmäfsigsten erscheint; ich wende mich nun der andern zu, dafs der Geschichtsunterricht gegen die Sozialdemokratie gerichtet sein, dafs er mitwirken soll zur Erzielung einer **staatstreuen Gesinnung**. Die Forderung ist berechtigt, in den Mitteln zu ihrer Erfüllung ist aber der gröfste Takt geboten. Der Unterricht mufs dieses Ziel erreichen **ganz von selbst durch die Macht der dargestellten Thatsachen**. Jede Abweichung von der geschichtlichen Wahrheit ist selbstverständlich ausgeschlossen. Darüber ist kein Wort weiter zu verlieren; auszuschliefsen ist aber auch das Hervorkehren einer Tendenz. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort von der Absicht, die verstimmt. Der Primaner ist kritisch gestimmt und soll kritisch gestimmt sein. Es mag ein schlechtes Zeugnis für die Pädagogik sein, aber wahr ist es doch: die Gesinnungserziehung bewirkt nur zu leicht das Gegenteil des Erstrebten. Man verfolge einmal die Geistesrichtung der Gebildeten unseres Jahrhunderts, frage nach den Schulen, aus denen sie hervorgegangen, und man wird die Richtigkeit des Satzes erkennen; Brieger[1]) aber hat es ausgesprochen, dafs gerade die strenge Orthodoxie durchaus nicht unschuldig ist am kirchlichen Indifferentismus. Man hüte sich also vor jeder Tendenz im Geschichtsunterricht, dagegen wird ja aus der Geschichte der griechischen Tyrannis, der Tarquinier, der Capitani italienischer Städte, des französischen Absolutismus, des Kampfes der preufsischen Könige gegen den Lehnsadel und an vielen andern Stellen ganz von selbst die Wahrheit hervorgehen, dafs aristokratische Mächte die Neigung haben, die breite Masse des Volkes zu bedrücken, und dafs dagegen die **Monarchie dem bedrückten Volke stets die beste Hilfe geboten hat**. Ist das zunächst klar geworden an der Befreiung der Bauern von der grofsgrundbesitzenden Landaristokratie, so gewinnt man den Ausblick auf die moderne, vom monarchischen Staate begonnene Sozialreform, wenn man daran erinnert, dafs inzwischen neben dem Grundadel eine Geldaristokratie entstanden ist. Umgekehrt wird aus einer Geschichte der französischen Revolution ganz von selbst die Thatsache hervorgehen, dafs **keine Regierung** die persönliche

[1]) Die fortschreitende Entfremdung von der Kirche im Lichte der Geschichte. Akademische Rede, Leipzig 1894.

Freiheit des Einzelnen so wenig achtet als der Radikalismus, der in der Opposition am meisten die Freiheit predigt. Will man im Anschluß hieran den sozialdemokratischen Zukunftsstaat mit seiner Vernichtung aller persönlichen Selbstbestimmung schildern, so kann man das thun, für nötig halte ich es kaum. Nicht die Einzelausführungen, denen zu leicht die Tendenz anhaftet, wohl aber die ungesucht herausspringenden Lehren der Geschichte und der patriotische Geist, von dem als etwas ganz Selbstverständlichem der ganze Unterricht durchdrungen ist, ohne daſs von Patriotismus viel geredet wird, sichern die Erfüllung der gestellten Forderung.

Doch nun genug; zum Schlusse möchte ich nur noch zwei Vorzüge hervorheben, die mir diese Art der gelegentlichen Behandlung vor der systematischen zu haben scheint. Der erste liegt in dem gröſseren Interesse, das diese Art beim Schüler weckt. Werden diese Belehrungen zu einem neuen Lehrgegenstand, zur Bürgerkunde, wird dafür eine bestimmte Summe gedächtnismäſsigen Wissens, womöglich statistischer Natur, verlangt, so sieht der Schüler darin vor allem eine neue Belastung, ganz anders aber ist es, wenn die Besprechung dieser Dinge gewissermaſsen als eine freundliche Zugabe erscheint, in der der Lehrer auf allgemein interessante, aber eigentlich der Schule noch fern liegende Dinge eingeht. Wir wissen es ja alle, daſs gerade solche Besprechungen, die den normalen Unterrichtsgang zu unterbrechen scheinen, eine besondere Anziehungskraft ausüben und die Augen der Schüler leuchten lassen. Ich möchte diesen Vorteil nicht preisgeben und halte es auch für einen Gewinn, daſs dieser Unterricht den Charakter eines zwanglosen Gespräches annimmt. Wenn nämlich eins der berührten Themata angeschlagen ist, so drängen sich die Fragen, denn die Schüler lesen Zeitungen und hören von diesen Dingen; auf solche Fragen muſs man natürlich eingehen. Das Besprochene wird auch nicht eigentlich abgefragt wie der normale Unterrichtsstoff, dagegen bei der nächsten passenden Gelegenheit zu neuen Anknüpfungen verwertet. Freilich könnte man sagen, der systematische Unterricht Paragraph für Paragraph vergiſst nichts, ist sicher, daſs alle Bestimmungen der Verfassung u. s. w. besprochen werden. Dem gegenüber halte ich daran fest, daſs das Verständnis der wichtigsten Begriffe wertvoller ist als das Einlernen von Einzelheiten, und dieses Verständnis scheint mir gerade durch die vergleichende Anknüpfung besonders gewährleistet. Auſserdem meine ich auch, daſs im Laufe der drei letzten Gymnasialjahre alles Wichtige an irgend einer Stelle besprochen sein kann, und erblicke eine Erhöhung des Verständnisses auch darin, daſs frühere Besprechungen an späteren Stellen wieder aufgenommen und ergänzt werden.

Daſs bei alledem aber der eigentliche Lehrgegenstand die Vergangenheit ist, scheint mir auch ein Vorzug dieser Methode zu sein. Ich will keinen Nachdruck darauf legen, daſs das dem Wesen der Geschichte entspricht, wohl aber darauf, daſs diese Dinge, bei deren Behandlung oft ein besonderer Takt nötig ist, an abgeschlossenen Vorgängen besprochen werden. Es sind damit die Folgen mancher staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtung an schon eingetretenen Thatsachen nachweisbar, vor allem aber ist dadurch die

größtmögliche Gewähr dafür gegeben, daſs die Politik der Schule fern bleibt. Objektiv im des Wortes höchster Bedeutung ist niemand, auch der Historiker nicht, aber die Objektivität nimmt doch mit der Entfernung von der Gegenwart zu, und deshalb ist es gut, wenn diese Zeitfragen in eine gewisse Ferne gerückt erscheinen.

Diese Andeutungen werden genügen. Es mag vielleicht ungewöhnlich sein, daſs ich so, wie geschehen, in die Schulstunde selbst hineingeführt habe, aber nur dadurch konnten allgemein gestellte Sätze Leben und Beweiskraft gewinnen, nur so konnte gezeigt werden, wie moderne Forderungen längst an aller Stelle Erfüllung gefunden haben, ohne dabei andere wichtige Aufgaben zu schädigen. Das Gesagte wird beweisen, daſs man im Unterricht sehr modern sein kann ohne umzustürzen und ohne Lärm zu schlagen. Ich wiederhole: Je weniger Neues ich gesagt habe, um so besser ist es für die Sache.

DER UNTERRICHT IN DER DEUTSCHEN GRAMMATIK AUF DER UNTER- UND MITTELSTUFE DES PREUSSISCHEN GYMNASIUMS.

Von Robert Petersen.

Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule übernimmt diese, indem sie seine sprachliche Fähigkeit als Mittel benutzt, um sein Erkenntnisvermögen in seinen mannigfachen Verzweigungen zu befruchten, gleichzeitig die Zügelung und Schulung des auf den Linien der Analogie instinktiv sich bewegenden schöpferischen Sprachtriebes, um neben dem Sprachverständnis Sprachfertigkeit zu erzielen und dadurch zur rechten Wertschätzung der Muttersprache zu erziehen. Wenngleich der Umstand, daſs der gesamte Unterricht in der Muttersprache als in seinem Elemente lebt und webt, die sprachliche Entwickelung des Schülers in hohem Grade fördert, zumal wenn jeder Lehrer es als seine Pflicht erachtet, an der Pflege dieses Verkehrs- und Bildungsmittels nach seinem Teile mitzuarbeiten, so ist dennoch solch mittelbarer, sekundärer Betrieb des Deutschen so vielen Zufälligkeiten unterworfen, daſs angesichts der grammatischen Schwierigkeiten, die dem Schüler bei der Erlernung der neuhochdeutschen κοινή in groſser Menge entgegentreten, neben diesem gelegentlichen ein selbständiger theoretischer Unterricht unentbehrlich erscheint.

Dazu kommt der besondere Umstand, daſs im deutschen Sprachgarten neben dem Franzosenkraut jene miſsgestalteten Schädlinge, die in der dumpfigen Luft der Schreibstube gezogen und dann dorthin verpflanzt sind, trotz der vielen Versuche, die man neuerdings zu ihrer Ausrottung gemacht hat, immer noch in einer groſsen Anzahl Spezies und Sippen üppig wuchern und dem Boden Saft und Kraft entziehen, Aufforderung genug für uns, in Fühlung mit den bewährten Vorkämpfern für Sprachreinheit und Sprachrichtigkeit die Barbarismen der Zunge wie der Feder bei ihrem Eindringen in die Schulsprache auf Schritt und Tritt mit den Waffen der Wissenschaft zu bekämpfen, ohne jedoch der gesunden Weiterentwickelung unserer an mannigfaltiger Uranlage zu Neubildungen so reichen Muttersprache engherzig entgegenzuarbeiten. Die Frage nach der Existenzberechtigung dieser oder jener Wort- oder Satzform muſs vorkommenden Falls beispielsweise der Lehrer der Geschichte oder der Mathematik mit dem Hinweise auf die norma loquendi kurz entscheiden, die nähere Begründung des Urteils fällt dem gesonderten deutsch-grammatikalischen Unterrichte zu, der somit zu allererst den Zweck verfolgt, gewisse deutsche Sprachformen sowie die dem Bau der deutschen Sprache zu Grunde

liegenden Gesetze durch planmäſsige Behandlung zur Anschauung und Erkenntnis des Schülers zu bringen.

Die Bewuſstmachung der unbewuſsten Sprachthätigkeit, verbunden mit der Einführung in die Werkstatt des schaffenden Genius der Sprache, ermöglicht auſserdem der heranwachsenden Jugend — einem Bedürfnisse unserer Zeit, die den Brüdern Grimm ein Nationaldenkmal errichtet, entgegenkommend — einen interessanten und wertvollen Einblick in das Seelenleben unseres Volkes, der insbesondere das Verständnis des Schülers für die Geschichts- und Kulturentwickelung desselben vertieft und wohl geeignet ist, mit der Liebe zur Muttersprache gesunden vaterländischen Sinn, wahrhaft deutsches Denken und Fühlen zu wecken und zu stärken — ein pädagogisches Mittel, welches sich das Gymnasium, das ja eine Pflanz- und Pflegestätte nationaler Ideen sein soll, nicht entgehen lassen darf.

Für die Auswahl des grammatischen Lehrstoffes auf der Unter- und Mittelstufe ist demnach ein doppelter Gesichtspunkt maſsgeblich, nämlich ein praktisch-künstlerischer, der auf Korrektheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache hinführt, und ein wissenschaftlich-nationaler, der das rechte Verständnis für das Wesen unserer Muttersprache anbahnt und damit zugleich jenem praktischen Zwecke, der Steigerung des lebendigen Sprachgefühls, der Schärfung des Sprachgewissens in ergänzender Weise dient.

Der von der preuſsischen Unterrichtsbehörde geforderten Beschränkung auf das Notwendigste wird der Unterricht gerecht, wenn er die sprachlichen Erscheinungen, die dem Schüler an und mit der Fremdsprache, insbesondere am Lateinischen, zum Bewuſstsein gebracht und eingeprägt werden können, sowie alles das, was der Knabe sich durch den beständigen Gebrauch der Muttersprache ohnehin zu eigen macht, endlich solche Erscheinungen, aus deren Erörterung dem Lernenden weder idealer noch praktischer Gewinn erwächst, von einer gesonderten Behandlung ausschlieſst. Überhaupt wird man einer theoretischen Unterweisung in dieser Richtung um so mehr entraten können, je weniger die dem Schüler natürliche landschaftliche Mundart von der mustergültigen Sprache der Gegenwart abweicht.

Den Grundstock des Kapitals, womit der Anfangsunterricht im Lateinischen zunächst im eigenen Interesse zu wirtschaften hat, soll sich der angehende Gymnasiast bereits durch den grundlegenden Unterricht der Vorschule als festen und sicheren Besitz erarbeitet haben. Indem nun die dort gewonnenen Kenntnisse den neuen Vorstellungen, die im lateinischen Unterrichte zur Aneignung dargeboten werden, als Apperzeptionsstützen dienen, nehmen jene selbst zu an Umfang und Vertiefung.

Durch den Betrieb der lateinischen Grammatik, die fortan die logische Schulung des Gymnasiasten übernimmt und ihm die begriffliche Grundlage alles Sprachunterrichts als solche zur Anschauung bringt, wird der Schüler mit den Wortklassen, mit Wurzel, Wortstamm und Flexion, Deklination und Konjugation, den Arten der Substantiva, der Gradation der Adjektiva, den verschiedenen Arten der Numeralia, den meisten Präpositionen, den sechs Klassen

der Pronomine, den Pronominaladverbien, den Konjunktionen der eigenen Sprache vertraut, wobei die lateinische Terminologie, die schon in der Vorschule angewendet ist, grundsätzlich beibehalten wird. Ferner werden ihm an syntaktischen Erscheinungen geläufig der einfache und der zusammengesetzte Satz, der zusammengezogene Satz, Satzverbindung und Satzgefüge, die Einteilung der Nebensätze nach ihrer Form und ihrem Satzwerte, die Periode, Attribut und Apposition, endlich aus der Wortbildungslehre die Begriffe Ableitung und Zusammensetzung. Beim Studium der beiden alten Sprachen begegnet dem Schüler z. B. das Perf. praes. odi, *οἶδα*, *μέμονα*; hier kann die Verbindung mit dem Deutschen durch den Hinweis auf die analoge Bildung und Bedeutung der Verba praeterito praesentia hergestellt werden. Pransus, impransus, cenatus, potatus, coniuratus in aktiver Bedeutung finden ihre Analogien in ungefrühstückt (Schiller, Bismarck), ungegessen (Luther), Geschworener, Verschworener, ungebetet (Gerock), ehrvergessener Mann (Lessing, Minna von Barnhelm), gelernter Kaufmann, Studierter. Dem imperativisch gebrauchten Infinitiv *ὁρμᾶσθαι*, *μάχεσθαι* entspricht vorfahren, einsteigen, aufstehen. Die Konstruktionen des Acc. c. inf. und des Acc. c. partic. der klassischen Sprachen finden ihre Parallelen in: sah ein Knab' ein Röslein stehn, er fand sie schlafend (Luther). Der doppelte Accusativ liegt vor in den Wendungen: wir haben dich einen Gast gesehen (Luther), ein Märchen glaubt' ich's (Kleist, Prinz von Homburg I), den du den Hort der Deinigen geglaubt (Uhland, Herzog Ernst III). Die Verbindung von habere mit dem Partic. perf. pass. zur Bezeichnung des aus der Handlung hervorgegangenen dauernden Zustandes: vectigalia redempta habere (Caes. b. g.) gestattet einen Einblick in die Genesis unseres eigenen Perfekts. Von dem Praesens historicum, das dem Schüler bei Cäsar begegnet, macht Schiller im Taucher sowie im Ring des Polykrates, Uhland im Glück von Edenhall ausgedehnten Gebrauch. Der Umstand, daſs der ruhige Ton der epischen Dichtung (Homer, die Nibelungen, Hermann und Dorothea) das historische Präsens verschmäht, läſst auf den rhetorischen Charakter desselben schlieſsen. Der Gen. abs. läſst sich in Beziehung setzen zu währendes Krieges (Lessing, M. v. Barnhelm II 2), währender Mahlzeit (das. IV 1), eilendes Laufes (Schiller, Bürgsch.), Stegmann, lat. Schulgr. § 114a A. 2 läſst sich verwerten für Goethes Herm. u. Dor. IV 95: im innersten Busen, IV 103: im tiefsten Herzen. Die Konstruktion ad intellectum hat Goethe in Herm. u. Dor. IV 151. IV 209. V 93. 94. VI 230 angewandt. Beispiele für den Gen. partit. sind: Brote die Fülle, es schenkte der Böhme des perlenden Weins; den Gen. qualitatis: Jüngling edlen Gefühles (Herm. u. Dor. IV 66), der Schlafrock echt ostindischen Stoffes (das. I 34), den Gen. obiectivus: Scheu des Todes, Gottes Minne, Liebe der Freiheit (Herm. u. Dor. IX 259); die Stellung des attributiven Genetivs zwischen Artikel und Beziehungswort: das Schwabenland, die Erntezeit, der allerheste; den Dat. ethicus: die hat dir manchen schon betrogen (Gellert). Kaegi, griech. Schulgrammatik § 149, Wendt § 222, Scheindler, lat. Schulgr. § 110 vermitteln das Verständnis solcher Wendungen wie: kämpfet den guten Kampf (Luther), wir haben die blutige Schlacht geschlagen (Arndt), ich träumte manchen süſsen Traum.

Den erstarrten Kasus ἑξῆς, νυκτός entsprechen des weiteren, flugs, rings, längs, stets, abseits, rechts (mit unorganischem s). Die Pluralis tantum divitiae, castra (Schultz, kl. lat. Sprachl. § 47 IV) rücken dem Schüler die deutschen Plur. tantum Leute, Kosten, Trümmer, Eltern, die Singularia tantum (Schultz § 47 III) die deutschen Singularia tantum Kummer, Güte, Jammer ins Bewufstsein. Der pleonastische Gebrauch der Negationen οὐκ εἶδεν οὐδεὶς οὐδαμοῦ findet sich bei Luther: der Feigenbaum trage hinfort nimmermehr keine Frucht, bei Schiller: sagen Sie aber niemand kein Wort davon, in der Volkssprache in Wildenbruchs Quitzows III 5: hat denn keener keenen Droppen zu trinken nich? Metathesis liegt vor, wie in κραδίη καρδία, πνύξ πυκνός, ἔδαρθον ἔδραθον, cerno crevi, so in Bernstein Brennstein, Christensen Kersten, Born Bronnen, Dorf Ohrdruf Natrup Höntrop; Synkope in gigno, πατρός, ἐπτόμην, πυκνός, ἦλθον und in atmen, regnen, edlern, Knaster (Herm. u. Dor. VI 216), Apokope in von Tag zu Tag. Rhotacismus in honos honorare und in Verlies Verlieren, Frost frieren, erkiesen erkor, was waren gewesen. Das epenthetische δ in ἀνδρός, d in gendre, viendrai hat dieselbe lautliche Bedeutung, wie d in Fähndrich, Spindel, minder, vgl. freventlich, ordentlich, meinetwegen. Die Ausstofsung einer ganzen Silbe: δεσποτοσύνη δεσποσύνη: Zaubererin Zauberin. Die Steigerung des Wurzelvokals ε zu α und ο in κλέπτω ἐκλάπην κέκλοφα stimmt mit der deutschen Ablautung in stehle stahl gestohlen überein.

Endlich wird durch das Vokabulieren in der Fremdsprache der deutsche Wortschatz des Schülers nicht unerheblich erweitert, aber nicht nur dies: er wird auch dadurch, dafs die lexikalische Verwandtschaft aufgezeigt und das ἔτυμον, der Nerv des Wortes blofs gelegt wird, geklärt.

Das Bestreben, diese parallele Gemeinschaft des Fremden und Heimischen für das Verständnis des letzteren fruchtbar zu machen, beschränkt sich aber nicht einzig darauf, die Analogien in der Muttersprache aufzuzeigen und diese in ihrer intensiven Beleuchtung durch die fremde Sprache dem Schüler gegenständlicher zu machen, der Unterricht wird auch Gelegenheit nehmen, besonders charakteristische Fälle, wo in der Abweichung von der begrifflichen Ordnung der Fremdsprache der Individualismus der deutschen Volksnatur zum lebendigen Ausdrucke kommt, in ein interessantes Licht zu setzen. Die nationale Wahl hat sich im klassischen Altertum für patrius sermo, πατρῴα γλῶσσα entschieden, wir sagen Muttersprache. Der Römer steht mit dem hostis auf Kriegsfufse, dem 'Gaste' raucht der gastliche Herd. Griechen und Römer sahen in Sol und Ἥλιος ein männliches, in Luna und Σελήνη ein weibliches Wesen. Wir sagen Weib und Kind, Cäsar schreibt liberi uxores, liberi coniuges, pueri mulieresque. Der Römer spricht von den radices montis, wir vom Fufse des Berges. Der Franzose leitet écu von scutum ab, der Deutsche benennt den Thaler nach seinem ersten Prägungsorte. Dieselbe onomatische Verschiedenheit ist bei litterae, γράμμα und Buchstabe, pecunia und Geld, mensa, τράπεζα und Tisch, filia und Tochter, ἐνέδρα, insidiae und Hinterhalt.

Im täglichen Verkehre erlebt der Knabe den richtigen Gebrauch der meisten Präpositionen, die Rektion vieler Verba; durch Anschauung lernt er

Banken und Bänke, Lichte und Lichter, Tuche und Tücher, Sträuſse und Strauſse, den See und die See, den Band und das Band, den Chor und das Chor, den Schild und das Schild, den Stift und das Stift, die Mark und das Mark, den Mohr und das Moor, ein Paar und ein paar, Landmann und Landsmann unterscheiden. Daneben nimmt er aber nicht selten Falsches in seinen Sprachschatz auf, so die fehlerhaften Analogiebildungen frägt, fäſst, kömmt, käuft, frug, gemalen, gebiesen, geheiſst statt geheiſst, angesteckt statt angestochen, lese (H. Heine!), trete, helfe als Imperative; ferner gesünder, schmaler, der oberste, einzigste, Möbeln, Postkollis, Zeichnenbuch, ein zuer Wagen, der Examen, der Gas, der Münster, der Lohn (Arbeitslohn), die Schilder, des Rhein, entzwei, meinswegen, das geht dir nichts an, es gehört meinn, wir haben eurer gedacht, die invertierte Wortstellung nach und, falsche Beziehungen und Zusammenziehungen, fehlerhafte Verknüpfung von Nebensätzen und falsche Konstruktionen. Und wenn nun unglücklicher Weise den Sextaner der Schulweg täglich an einer Früstückstube, einem Wirthshause, einer Brodfabrik, einem Kaffehause oder gar an der Rath's Apotheke vorbeiführt zum König Wilhelm Gymnasium in der Oldenburgerstraſse, so werden sich durch das wiederholte Anschauen derartige falsche Wortbilder seinem Gedächtnisse nur zu leicht einprägen, und er wird sie gelegentlich so reproduzieren. Bisweilen wird der Schüler auch selbst Schwankungen im Sprachgebrauche wahrnehmen, ohne daſs er bei seinem noch unentwickelten Sprachgefühle im stande wäre, in zweifelhaften Fällen die richtige Entscheidung zu treffen. Er hört und liest komme neben komm, es deucht und es dünkt, wir Deutsche neben wir Deutschen, wagt und wiegt, aufgehängt neben aufgehangen, geschafft und geschaffen, gespaltet und gespalten, Tintenfaſs und Tintefaſs, Speisekarte und Speisenfolge, der Sofa und das Sofa. Hier wie dort muſs der Unterricht klären, bessern und behüten, ehe sich der Irrtum zur Überzeugung verhärtet — aber modice ac sapienter: der Lehrer muſs sich aller theoretischen Erörterungen solcher sprachlichen Probleme enthalten, deren Ergebnisse das Können der Schüler nicht fördern würden. Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, ist es von untergeordneter Bedeutung, ob der Schüler der Schenkn oder der Schenk, der oder das Knaul, Knaul, Knauf (Uhland), Strauſse oder Strauſsen, Seen oder Seeen, Bogen oder Bögen, Funke oder Funken, Hanfe oder Haufen, Zimt oder Zimmet, Samt oder Sammet, Anciennetät oder Anciennität, zehn Pfennig oder zehn Pfennige, schwur oder schwor, gibt oder giebt, jemand oder jemanden, milde, nahe, frühe, Hirte, Hemde neben den apokopierten Formen mild u. s. w., Wanderer, Abwechselung, Teuerung, Geleise, winkelig, unserem neben den synkopierten Wandrer u. s. w. gebraucht. Anstatt in diesen und ähnlichen Fällen den Verstand wissenschaftlich aufklären zu wollen, schärfe man vielmehr das Gehör des Schülers für die ästhetische Korrektheit des Satzes, also daſs das Gefühl für die Rhythmik, die Sprachmelodie ihm ein Kriterium der Sprachrichtigkeit werde.

Es erübrigt festzustellen, daſs diejenigen dem deutschen Sprachleben eigentümlichen Erscheinungen und Gesetze, die bei dem Studium des fremden

Sprachidioms, sei es weil sich überhaupt kein Anknüpfungspunkt zu einer vergleichenden Gegenüberstellung bietet, oder weil ein ausgedehnter Exkurs auf das Nachbargebiet aus irgend welchen Gründen unstatthaft erscheint, in ihrer Eigenart nicht in das Bewufstsein des Schülers treten, eine besondere Behandlung in deutschen Lehrstunden beanspruchen. Dahin gehören 1. Orthoepie in Verbindung mit Orthographie — die letztere jedoch nicht in ihrem ganzen Umfange, sondern mit der Beschränkung auf solche Wörter, deren amtlich festgestellte Schreibung nicht durch das Gehör erlernt wird; Laute und Lautverbindungen, die bei gleicher Aussprache durch verschiedene Lautzeichen dargestellt werden, wie ä: aa, ō: oo, ē: ee, e: ä, ai: ei, äu: eu, d h g t p ch im Auslaute, ng: nk, ig: lich, gd: cht, die F-Laute f v ph, die harten S-Laute ss sz, st: szt, die K-Laute k c ch im Anlaute, ks, chs neben x, und ts neben z und c, die Vokalschärfung, die Vokaldehnung durch die Dehnungszeichen e und h, die grofsen Anfangsbuchstaben, die Silbenbrechung. 2. Die Interpunktion, soweit sie zur Kennzeichnung der logisch-syntaktischen Satzgliederung dient. 3. Die starke, schwache und gemischte Deklination, die starke und schwache Konjugation, die Verba praeteritopraesentia, die sogenannte Brechung, der Umlaut, Rückumlaut und Ablaut als formen- und wortbildende Elemente, Ableitung, Komposition, Dekomposition, Wortverzweigung, das Lautverschiebungsgesetz der Mutae. 4. Aus der Syntax die Zeitfolge der abhängigen Rede, die elliptischen Sätze, die Periode, die natürliche und künstliche Wortfolge in ihrer eigentümlich strengen Gesetzlichkeit unter Hervorhebung des Gesichtspunktes, dafs die Sprache sich damit einen Ersatz für Partikeln und Modi geschaffen hat. 5. Die grammatisch-ästhetische Korrektheit. 6. Die Bedeutungslehre, welche die sinnlich konkrete Grundlage, den unerschöpflichen Reichtum, die gestaltende Kraft und das sprudelnde Leben, den köstlichen Humor und die gemütvolle Schönheit der deutschen Sprache aufzeigt und besonders charakteristische Fülle von Bedeutungswandel in ihrer Beziehung zur materiellen und geistigen Kultur unseres Volkslebens beleuchtet: das ἔτυμον, Volksetymologie, occasionelle Bedeutung, Semasiologie, Homonyma, Synonyma, Lehnwörter.

Auf welchem Wege dieser ausgewählte Lehrstoff dem Lernenden zu übermitteln sei, darüber geben die methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen folgende Anweisungen: 'Der Unterricht hat sich immer an bestimmte Beispiele anzulehnen. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist in deutschen höheren Schulen zu verwerfen.' Jene kennzeichnet die äufsere, diese die innere Methode. Die grammatische Unterweisung hat sich, soweit sie sich nicht an den fremdsprachlichen Unterricht anlehnt, anderweitig geeignete Anknüpfungspunkte zu suchen. Solche bieten die mündliche Rede, die schriftlichen Arbeiten, die Lektüre.

Die Gewöhnung des Kindes an eine reine und deutliche, nicht schreiende, die Modulation beeinträchtigende Lauterzeugung beim Sprechen, bei der Übersetzung aus der Fremdsprache, beim Lesen und Singen ist, schon vom nationalen Standpunkte aus betrachtet, eine unerläfsliche Pflicht der Schule, sie ist aber auch ein vortreffliches Hülfsmittel für die Erlernung der Orthographie

Der Quartaner, der sich gewöhnt hat, das Wort parallel mit kurzer Endsilbe auszusprechen, wird, wenn er einmal in die Lage kommt, das Wort zu schreiben, es sicherlich mit Doppel l auslauten lassen, ebenso werden auf dialektischer Aussprache beruhende Sprechfehler wie ölf, Kürche, Küssen (Kissen), oder solche, die auf Mundfaulheit zurückzuführen sind, wie nich, Musel, Gedächnis, Gewel, bedeutensten u. a. m. in der schriftlichen Darstellung gelegentlich unterlaufen. Ein von der Aussprache der einzelnen Laute und Silben zur Einübung des Satztones methodisch fortschreitender Unterricht fördert nicht minder die Einsicht des Schülers in den Satzbau und das Wesen der Interpunktion und damit seine Fähigkeit, die eigenen Gedanken in korrekter und auch gefälliger Form mündlich wie schriftlich zum Ausdruck zu bringen.

Die in den schriftlichen Arbeiten, Diktaten, kleinen Ausarbeitungen, Übersetzungen aus der fremden Sprache, Aufsätzen gemachten Sprachfehler erheischen weiterhin mehr oder weniger eingehende Besprechungen. Übrigens kann auch schon der Schreibunterricht, dem in Sexta und Quinta je zwei Wochenstunden eingeräumt sind, für die Einübung der äußeren Sprachform sehr wohl nutzbar gemacht werden.

Wiewohl eine Belehrung, die an die Registrierung der verschiedenen Sprech- und Sprachfehler anknüpft, der sprachlichen Ausbildung des Schülers wesentliche Dienste leistet, so kann die Unart, das Falsche, Häfsliche und Zufällige doch nimmermehr die Grundlage eines einheitlichen, methodisch abgestuften grammatischen Unterrichtes, wie ihn die Lehraufgaben fordern, bilden. Diese Rolle fällt vielmehr der Klassenlektüre zu, welche die Sprachregeln an mustergültigen Sprachprodukten zur Anschauung bringt. Das Lesebuch ist, zumal auf der Unterstufe, nicht zum wenigsten Anschauungsmittel an das Wortbild, wie es sich dem Auge präsentiert, werden Belehrungen über Orthographie, Flexion, den onomatischen Gehalt des Wortes, an das Satzbild solche über Syntax und Interpunktion angeschlossen. Von Obertertia an, wo die grammatische Stütze für das Verständnis des Inhalts immer mehr entbehrlich wird, beschränkt sich der grammatikalische Unterricht auf gelegentliche, eine tiefere Erfassung des deutschen Sprachidioms bezweckende Exkurse.

Die Gewinnung des Übungsmaterials aus den Prosastücken — denn nur diese können hier als Unterlage in Betracht kommen, und zwar überwiegend wiederum solche, deren Inhalt sich an den Verstand wendet, — geschieht in der Regel erst, nachdem der Stoff nach phonetischen, sachlichen, ästhetischen, sittlichen oder anderen Gesichtspunkten behandelt ist, und zwar am zweckmäfsigsten in der Weise, dafs die Beispiele für das daraus zu abstrahierende Gesetz bei geschlossenen Büchern vom Schüler aus dem Gedächtnisse an der Schultafel reproduziert werden. Dadurch wird das Lesestück vor dem Zerpflücken bewahrt, und die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse konzentriert sich auf einen bestimmten Punkt, und dies ist um so notwendiger, weil die Formen und Wendungen der Muttersprache dem Knaben weit weniger gegenständlich und plastisch erscheinen als die der Fremdsprache. Die induktiv-heuristische Methode wirkt aber nicht blofs für den Augenblick auf das Interesse des

Schülers, sondern sie regt auch seine produktive Thätigkeit zur Anwendung der ihm auf diesem Wege ins Bewußtsein gerückten Regel im mündlichen wie schriftlichen Gedankenausdrucke energisch an. Etwaige Verstöße werden dem Lehrer dann Gelegenheit geben, auf das Musterbeispiel und die Regel zurückzukommen und das Verständnis derselben zu vertiefen, das Verhältnis von Schriftsprache und Volksmundart zu erörtern oder auch den papiernen Stil, den Latinismus und Verbalismus zu perhorreszieren.

Diese Übungen am Konkreten finden, weil sie den Schüler befähigen sollen, an dem lebendigen Inhalte der Rede allmählich einen Überblick über die der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetze zu gewinnen, nicht in der bunten Reihenfolge der Regeln statt, wie sie die Lektüre gerade an die Hand giebt, sondern nach einem feststehenden Plane, der bei zweckmäßiger Verteilung des für die betreffende Stufe bestimmten Lehrstoffes auf die Lektüre der Erweiterung des Wissens in konzentrischen Kreisen Rechnung trägt.

Der Befestigung der auf anschaulich praktischem Wege erworbenen sprachlichen Kenntnisse dient ein Ergebnisbuch, für die Orthographie das amtliche Regelbuch, für die Grammatik ein Abriß, der auf engem Raume in knapper, präziser Fassung die Regeln im Zusammenhange des Systems zur gedächtnismäßigen Einprägung vorführt, zugleich aber den einzelnen Klassen das einheitliche Ziel steckt.

Verteilung des grammatischen Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen.

A. Unterstufe.

I. Sexta. 1. Satzlehre: Der einfache Satz. a. Satzglieder: Prädikat, Subjekt. Arten des Subjekts: Substantiv, substantiviertes Adjektiv, Pronomen, Infinitiv. Arten des Prädikats: Verbum, Hülfsverbum sein in Verbindung mit einem Prädikatsnominativ: Adjektiv, Substantiv, Numerale, Pronomen. Prädikatsbestimmungen im Accusativ (Objekt), Dativ, Genetiv, durch Adverbien, durch ein Substantiv mit einer Präposition. b. Satzarten: Behauptungssätze, Wunschsätze, Fragesätze, Aufforderungssätze in Verbindung mit Punkt, Fragezeichen, Ausrufungszeichen. 2. Formenlehre: Grundzüge der starken, schwachen und gemischten Deklination und Konjugation. 3. Bedeutungslehre: Wortarten mit besonderer Berücksichtigung der Präpositionen.

II. Quinta. 1. Satzlehre: Der einfach erweiterte Satz. Die Hülfsverben werden, scheinen, bleiben mit einer Prädikatsergänzung. Die übrigen Redeteile (vgl. Sexta!) als Subjekte, Auslassung des Subjekts. Es als Vorläufer des logischen Subjekts in Behauptungssätzen. Auslassung des Verbum finitum. Attribut und Apposition. Der zusammengesetzte Satz: Satzverbindung, einige koordinierende Konjunktionen, der zusammengezogene Satz. Haupt- und Nebensatz, die inhaltlichen und formalen Merkmale der Nebensätze. Komma, Semikolon, Kolon, Anführungszeichen. 2. Formenlehre: Deklination: Die Reste schwacher Bildungen, die Eigennamen. Die Substantiva, welche verschiedene Pluralformen in verschiedener Bedeutung, und solche, die bei verschiedenem Geschlechte verschiedene Bedeutung haben. 3. Bedeutungslehre: Einteilung

der Substantiva in Konkreta und Abstrakta, der Verba in Transitiva und Intransitiva.

III. Quarta. 1. Wortbildungslehre. Primitiva, Derivata, eigentliche und uneigentliche Zusammensetzung. Dekomposita, Aufstellung von Wortfamilien und Sachgruppen. 2. Satzlehre. Der zusammengesetzte Satz. Satzverbindung durch demonstrative Pronomina oder Adverbia, durch koordinierende Konjunktionen oder gar nicht (Asyndeton) ausgedrückt. Satzgefüge. Einteilung der Nebensätze a. nach ihrer Stellung zum Hauptsatze (Vorder-, Zwischen-, Nachsatz), b. nach dem Grade ihrer Unterordnung, c. nach dem einleitenden Worte (die subordinierenden Konjunktionen), d. nach den Satzteilen, welchen sie entsprechen. Satzteile im Werte von Nebensätzen. Vervollständigung der Regeln über das Komma und das Semikolon. Der Gedankenstrich.

B. Mittelstufe.

I. Untertertia. 1. Wortbildung. Die undeutschen Bildungssilben ei, ie, ier, erz. 2. Bedeutung häufig vorkommender Wörter mit verdunkelter oder verblafster Onomatik: a. im Religionsunterricht: Barmherzig, Almosen, Bibel, Abt, Probst, Kloster, Kirche, Dom, Münster, Kanzel, Küster, Priester, Klerus, Messe, Vesper, Mette, Kelch, opfern, Beichte, predigen, segnen, Taufe, schlecht Wasser, Pilger, Pfingsten, Ostern, Charwoche, Heiland, Frohnleichnam, Frohndienst, Frohnvogt, Sintflut, Schalksknecht, Leumund, Meineid, Fasten, Karneval, Engel, Heide, Teufel, gebenedeit, kasteien, verdammen, Hölle, Marter. b. im Geschichtsunterricht: Herzog, Fürst, Kurfürst, Meier, Brief, Bulle, Hornung, Wonnemonat, Dienstag, Donnerstag, Freitag, Samstag, Pfalz, Wergeld, Malstätte, Malberg, Walstatt, Märzfeld, Maifeld. c. in der Lektüre: Abenteuer, Kleinod, Lindwurm, Hüne, Armbrust, Hifthorn, Stegreif, Reiherbeize, Verlies, Schwertleite, Turnier, Koller (collare), Pumphosen, Herberge, Elend, Erlkönig, Alpdrücken, Heuschrecke, Saumtier, Maulwurf, Hermelin, Vielfrafs, Murmeltier, Wiedehopf, Krammetsvogel, Wildpret, Walnufs, Eimer, Zuber (vgl. niederdeutsch bören, fero, φέρω, Bürde, empor, Hackelbernd), Himbeere, Quecke, Quecksilber. 2. Formenlehre. Die reduplizierenden Verba, die Praeterito-praesentia, der Ablaut zur Darstellung des Unterschiedes der Gegenwart und Vergangenheit in der Konjugation der starken Verben. Umlaut und Brechung als formale Bildungselemente in der Konjugation. Der sogenannte Rückumlaut. 3. Satz- und Tempuslehre: die vier Hauptarten der Adverbialsätze, das Imperfekt, das Tempus der Erzählung, im Gegensatz zu dem Perfekt, dem Tempus der Meldung von Ereignissen, die sich soeben zugetragen haben. Die Zeitfolge der abhängigen Rede. Das Präsens historicum, das litteratorische Präsens, das Präsens in futurischer Bedeutung. Zusammenfassender, ergänzender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze.

II. Obertertia. Die deutsche Kultur im Spiegel des Lehnworts, Personen- und Ortsnamen der Gegenwart. Die Archaismen Bräutigam, Nachtigall, Heribann (Schiller, Wilhelm Tell II 2). Die sogenannte Rückentlehnung aus dem Französischen: Schatulle, Biwouac, Fauteuil, Loge, Robe, Etikette, Blockade,

Bresche Die nationale Wahl der Merkmale: littera-Buchstabe, pecunia-Geld, urbanus höflich, rex-König; miles Soldat, Krieger Bedeutungswandel Schalk, Bursche, Kamerad, Abendmahl, Spießbürger, Flinte, Stiefel, Elend, rüstig, hurtig, fertig, trefflich, einfältig, milde, kindisch. Volksetymologie Lautlehre Das Lautverschiebungsgesetz in seinen Grundzügen

III Untersekunda Die sinnliche Anschaulichkeit des Ausdrucks Bildlichkeit, Wohllaut, Lautsymbolik Die feinen Schattierungen und Nuancen synonymer Wörter, wie ehrlich, ehrenhaft, ehrbar, ehrenfest, ehrenwert, ehrwürdig, ehrgeizig; dreist, keck, kühn, frech, verwegen, mutig, bethören, täuschen, betrügen (im Anschluſs an Lessings Minna von Barnhelm), schnell, rasch, geizig, sparsam (Herm u Dor), friedlich, friedfertig εἰρηνικός, εἰρηνοποιός (Matthäus), geistig, geistlich; Verstand, Vernunft, beten, bitten, betteln; klug, pfiffig, listig, verschlagen, verschmitzt, schlau, weise (Odyssee); die Familie Mut im Anschluſs an das gleichlautende Gedicht von W. Wackernagel Im Geschichtsunterricht begegnen Volk, Nation; Grund, Veranlassung eines Krieges, Aufstand, Aufruhr, Empörung, Erhebung, im geographischen Unterricht Quelle, Quell, Bach, Fluſs, Strom, vgl. fluvius, flumen, amnis (Liv XXI), im Zeichenunterricht finden ihre Erklärung Bild, Zeichnung, Gemälde, Bildwerk, Abbildung, Bildnis, Ansicht, Nachbild, Schilderei Homonyma: Kopf, Krone, Kiel, Held (vgl Julius Sturm, das stille Heldentum), dienen (Herm. u Dor) Syntaxis ornata

---

ÜBER DIE BEHANDLUNG DER REALIEN IM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

Von Julius Ziehen.

1

Es ist eine persönliche Erinnerung aus meiner eigenen Gymnasiastenzeit: wenn unser französischer Lehrer, ein aufserordentlich gebildeter Kenner seiner französischen Nationallitteratur, die er auch selbst um einige feinempfundene Gedichte bereichert hat, wenn dieser Lehrer gelegentlich der Lektüre auf Realien des französischen Unterrichts einging, von der Entwickelung der französischen Litteratur im besonderen, der französischen Kultur im allgemeinen sprach, so hatten wir stets die Empfindung, dafs diesen Darlegungen irgend etwas, ein uns zunächst nicht weiter verständliches Etwas fehle; die Bemerkungen des betreffenden Lehrers waren uns interessant, wir nahmen sie dementsprechend mit bestem Willen auf, aber so recht fruchtbar im höchsten Sinne des Wortes waren sie für uns nicht, das fühlten wir selbst mit dem zweifellos recht kräftig ausgebildeten instinktiven Gefühl, das den Schülern eigen ist, aber es ist mir wohl erinnerlich, dafs einzelne unter uns manchmal wohl hinauszukommen suchten über das blofse unbestimmte Gefühl, dafs sie nach dem Warum der Erscheinung fragten — freilich ohne die Antwort zu finden.

Später hörte ich von vortrefflichen Kollegen, die den französischen Unterricht, besonders in den Oberklassen des Gymnasiums erteilen, gar oft die Klage, dafs es dem von ihnen vertretenen Fach an der rechten bedeutsamen Stellung im Lehrplane fehle, Worte wie 'in der Luft schweben' sind wohl gefallen, um den Übelstand recht deutlich zu bezeichnen; und wie für unseren Lehrberuf ja öfters die Erinnerungen aus der Schülerzeit sich fruchtbar machen lassen, so ging mir's auch solchen Klagen gegenüber: sie strebten nach einem inneren Gedankenzusammenhang mit der Erinnerung an die oben erzählten, recht wenig abgeklärten Erfahrungen aus den Stunden meines alten hochgeschätzten Lehrers, und aus dem Bemühen, die unabweisbar vorliegende Gedankenverbindung zwischen den beiden Erlebnissen herzustellen, geht im Grunde genommen aus erster Quelle das hervor, was auf den folgenden Blättern über die Behandlung der Realien im französischen Unterricht vorgetragen werden soll.

Das Bestreben, man darf sagen: aller verständigen Vertreter des neusprachlichen Unterrichts geht heutzutage darauf hin, das Sprechen der Fremdsprache zu einem unerläfslichen und hochwichtigen Bestandteil des Unterrichts zu machen; die Auffassungen im einzelnen aber gehen noch auseinander: den

einen ist die mündliche Handhabung der Fremdsprache mehr Selbstzweck, weil bei ihnen der praktische Gesichtspunkt stark überwiegt, nach der Ansicht der anderen darf der Gebrauch der Fremdsprache auf der Schule nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein, insofern als die geistige Arbeit, die mit dem Auffassen der fremden Spracherscheinungen und mit dem Eindringen in den Sondergeist einer fremdsprachlichen Litteratur verbunden ist, nach ihrer Meinung allein den Aufgaben der Schule als Bildungsanstalt entsprechen kann [1]) Die Verschiedenheit der beiden Ansichten kommt bei zahlreichen Einzelfragen der Unterrichtsmethode zum Ausdruck, bei keiner vielleicht so durchaus scharf und folgenreich, wie bei der Frage, ob im fremdsprachlichen Unterricht auch übersetzt werden soll oder ob das Deutsche ganz, beziehungsweise nach Möglichkeit fernzuhalten ist.

'Übersetzen oder Nichtübersetzen, planmäfsiges, freilich durchaus nicht allein den Unterricht ausfüllendes Vergleichen der fremdsprachlichen Erscheinungen mit denen der Muttersprache oder getrennte Verwaltung zwischen Fremdsprache und Muttersprache' — es werden auch hier so wenig, wie sonst im Leben, die beiden Extreme in ihrer vollen Schärfe rücksichtslos zur Durchführung kommen, aber wir wollen sie gelten lassen, als scharf markierte Merkzeichen zweier Richtungen, die heute im neusprachlichen Unterricht ganz zweifellos vertreten sind.

Und nun halte man es nicht für ein blofses, mehr oder minder berechtigtes Spielen mit der Proportionslehre, wenn ich sage: zwei ganz ähnliche Richtungen, wie sie für die formal sprachliche Seite des neusprachlichen Unterrichts bestehen, liegen auch für die Behandlung der Realien im französischen und im englischen Unterricht vor: man kann die fremde Kultur in der Weise betrachten, dafs man sie unter beständiger Vergleichung der heimischen Verhältnisse betrachtet, dafs man den Standpunkt der Beobachtung auf dem Boden der heimischen Kultur nimmt und die fremde Kultur stets in Beziehung auf die deutsche Kultur prüft, oder aber, man wechselt völlig den Standpunkt, von dem aus man beobachtet, man lehnt sogar ab, am heimischen Boden 'kleben zu bleiben', und sieht es als einen Vorteil an, wenn innerhalb des französischen Unterrichts Lehrer und Schüler gleichsam zu Franzosen werden, alles vom fremdländischen Standpunkt aus betrachten.

Bestehen auch im praktischen Unterrichtsleben diese beiden Richtungen in der Behandlung fremdländischer Realien, natürlich auch hier mit der selbst-

[1]) Als ein Beitrag zur Geschichte dieses Gegensatzes sei hier das nachfolgende Epigramm A. G. Kästners abgedruckt, dessen Zeitbeziehung näher anzugeben ich leider nicht im stande bin.

Das Wetterglas

Norus dünkt sich gelehrt, was mag sein Vorzug sein?
Er spricht ja gallisch, welsch und griechisch und latein —
'So wird er Witz und Geist von so viel Völkern kennen?' —
O nein! Doch Brod und Fleisch weifs er, wie all, zu nennen,
An Kenntnis gleicht er noch dem Wetterglase nicht,
Das nur von kalt und warm in sieben Zungen spricht!

verständlichen Einschränkung, dafs die Extreme selten in völliger Reinkultur erscheinen? Der Lehrer, über dessen Thätigkeit ich zu Anfang dieser Auseinandersetzungen Erinnerungen aus meiner Gymnasiastenzeit vorbrachte, war infolge seiner fremdländischen Herkunft mehr oder weniger unbewufst ein Vertreter der letzteren Richtung, und wie er, so werden die meisten Ausländer, die früher so zahlreich für den fremdsprachlichen Unterricht an unseren höheren Schulen herangezogen waren, nicht in der Lage gewesen sein, von einem anderen als dem fremdländischen Standpunkt aus die Erscheinungen zu betrachten, die die Realien des fremdsprachlichen Unterrichts bilden. Aber nicht nur die wirklichen Ausländer unter den neusprachlichen Lehrern sind die Vertreter dieser, wir sagen vorgreifend zentrifugalen Unterrichtsbehandlung, der französische Unterricht in ausschliefslich französischer Sprache und ausschliefslich vom französischen Standpunkt aus erscheint auch vielen gut deutschen Lehrern und Unterrichtsmethodikern als ein Ideal, dem sie auf alle Weise und, wie das die Natur der Dinge mit sich bringt, auch zum Teil unter Anwendung recht künstlicher Mittel entgegenstreben; manches in der Gestaltung des neuphilologischen Universitätsstudiums ist dazu angethan, unsere Lehrer in diese Richtung von vornherein hineinzubringen: es giebt mehr als eine deutsche Universität, wo die ganze moderne französische Litteraturgeschichte nur von dem französischen Lektor, nicht von dem Professor selbst gelesen wird, wo also ein wichtiger Teil der Realien des französischen Unterrichts dem späteren Lehrer gleich anfangs völlig vom französischen Standpunkt aus vorgetragen wird. Nun möchte ich ja nicht mifsverstanden sein: diese Lektoren tragen ja gewifs die Geschichte ihrer Nationallitteratur zum Teil vorzüglich vor, und es ist durchaus wertvoll und unerläfslich für den Sachkenner, auch vom Standpunkte französischer Kulturverhältnisse und Lebensanschauungen aus die französische Litteratur kennen zu lernen, aber das gilt eben doch nur für den Sachkenner, und zunächst sollte sich die Einführung in die fremde Litteratur doch wohl so vollziehen, wie sich der natürliche Gang aller Beobachtung vollzieht, durch Ausgehen vom Standpunkt der uns umgebenden Welt, durch eine erweiternde Betrachtung vom eigenen Gedankenkreise aus. Ob denn das auf dem Gebiete der Litteraturentwickelung wirklich von Bedeutung ist und zu wesentlichen Unterschieden in der Art der Auffassung führen kann? Mir will scheinen, als ob das nur der bestreiten könnte, für den es in der Litteraturgeschichte wie bei der Betrachtung des einzelnen Litteraturwerkes keine Fragen der Poetik giebt!

Man lese einmal eine Reihe von Einleitungen durch, wie sie unseren Schulausgaben französischer Litteraturwerke beigegeben sind: wie zahlreich finden sich darunter solche, die, offenbar unter dem mittelbaren oder unmittelbaren Einflusse der zu Rat gezogenen französischen Quelle, einfach Materialien bieten, die für den Schüler glattweg Fremdkörper sind, die in keiner Weise ausgehen von dem, was dem Schüler geläufig ist, ihm gar keine Handhabe bieten, um sich einzuleben in den neuen Gedankenkreis, der ihm entgegentritt; die Jugend aber hat ein gesundes, natürliches Gefühl: sie strebt danach, ihre Anschauungen zu erweitern, je mehr zum Fremden hin, desto besser, so dafs man ja eher

Zügel anlegen mufs, aber wenn es sich nicht um blofse Unterhaltung, wenn sich's auch um Lernen und Begreifen handelt, da will sie die Wege geführt sein, die dem Gang der Natur entsprechen, will beobachten und weiterblicken lernen von dem ihr gegebenen Standpunkt und von dem bisher von ihr gewonnenen Anschauungskreise aus, und in diesem Sinne hat die Jugend recht, wenn sie nichts wissen will von einer Einleitung, die über einen französischen Schriftsteller Notizen bringt, wie sie etwa in einem französischen Schriftstellerlexikon am Platze wären, und wenn sie unbefriedigt ist von einer Behandlung des historischen Lehrstoffes im französischen Unterricht, die keine Ahnung davon zu haben scheint, dafs der Inhalt des Gelesenen sich mit dem Stoffe des geschichtlichen Unterrichts in fruchtbare, innere Verbindung setzen läfst.

Es ist dem jugendlichen Alter völlig unmöglich, ohne Schädigung des Auffassungsvermögens den Standpunkt der Betrachtung so zu wechseln, dafs im französischen Unterricht alles nach einem anderen Ausgangspunkte der Anschauungen ressortiert, und unter Verzicht auf alle Anknüpfung an früher Gelerntes und an die persönliche Erfahrung des Schülers ein neuer Fremdkörper hingesetzt wird, um den sich nun die weiteren Einzelbelehrungen ankristallisieren sollen. Wir haben ganz recht gehabt, wenn wir als Gymnasiasten bei den Belehrungen unseres französischen Lehrers etwas vermifsten, und die Kollegen stehen unter dem Eindruck eines dem französischen Unterricht recht vielfach anhaftenden Schadens, wenn sie davon reden, dafs dieser Unterricht in der Luft schwebt und nicht so recht zur Bedeutung im Gesamtorganismus des Unterrichts kommen kann.

Wie ist diesem Schaden abzuhelfen, der auf dem Mangel einer inneren Verbindung der Realien des französischen Unterrichts mit den sonstigen Gedankenkreisen des Schülers beruht? Am ehesten wohl dadurch, dafs der französische Unterricht den Anspruch aufgiebt, mit seinen Realien sich um ein selbständiges Zentrum zu gruppieren, eine totale Verschiebung des Standpunktes der Beobachtung von den Schülern zu verlangen und ein Sonderleben zu führen, das eine weder fruchtbare noch erfreuliche Art der Autonomie oder, wenn man will, Autarkie bedeutet; man darf vielleicht geradezu behaupten: je mehr der französische Unterricht mit seinen Realien, also besonders mit seiner Behandlung des Lesestoffes, sich als dienendes Glied des gesamten Unterrichtsorganismus betrachtet, je mehr er sich bei der geschichtlichen Lektüre in den Dienst des Geschichtsunterrichts, bei der poetischen Lektüre in den des deutschen Unterrichts stellt, desto gröfser wird seine Bedeutung im Lehrplan der Schule, desto reger auch die Teilnahme, die die Schüler ihm entgegenbringen.

Sollte ich die drei grofsen Gesamtaufgaben des französischen Unterrichts nach ihrem Werte in aufsteigender Reihenfolge ordnen, so würde ich unbedenklich an den Anfang stellen die Erwerbung der Fähigkeit, französisch zu sprechen; sie ist und bleibt für alle Schulen, die nicht blofse Fachschulen im Sinne von Drillanstalten, sondern wirkliche Bildungsanstalten sein wollen, immer die Nebensache, ein Accedens, das sich übrigens bei vernünftiger Handhabung des

Unterrichts ganz von selbst einstellt, in die beiden ersten Plätze müfsten sich, in verschiedener Reihenfolge, je nachdem lateinlose oder gymnasiale Schulen in Betracht kommen, die sprachlich logische Bildung und der Einblick in das französische Kulturleben teilen, allgemein bildend ist dieser letztgenannte Einblick nur insofern, als er die Anschauungskreise über den relativ engen Kreis der heimischen Verhältnisse hinaus erweitert, vor einer einseitigen Beurteilung dieser heimischen Verhältnisse bewahrt und den Menschen lehrt, auch die Eindrücke einer ihm fremden Welt mit innerem Verständnis aufzufassen, ein Gesamtwert, der im praktischen Leben allenthalben von recht bedeutender Nachwirkung sein mufs.

2.

Auch wer die im bisherigen aufgestellte Forderung einer inneren Angliederung der Realien des französischen Unterrichts an die Realien des gesamten Unterrichtsorganismus grundsätzlich als berechtigt anerkennt, braucht noch lange kein Schwarzseher zu sein, um die Durchführbarkeit der Forderung nicht gerade mit der fröhlichsten Zuversicht zu beurteilen; jedenfalls darf hier nicht unterlassen werden, einige Andeutungen zu geben über die Art und Weise, wie die Realien des französischen Unterrichts zu einer unseres Erachtens eben würdigeren, der Bildungsaufgabe der Schule besser entsprechenden Stellung gelangen können.

Zunächst in der Auswahl des Lesestoffs mufs selbstverständlich die Rücksicht auf unsere Forderung zum Ausdruck kommen, wobei immer wieder einzelne Abweichungen vorzubehalten sind, die dem Charakter der Anstalt als Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule oder Realschule Rechnung tragen. Der deutsche Unterricht fordert dazu auf, dem Schüler in mindestens ein französisches Drama sogenannten klassischen Stils einen durch richtige Hervorhebung auch der poetischen Gesichtspunkte abgeklärten Einblick zu gewähren. Ein Lehrer, der ein Racinesches oder Corneillesches Drama liest, ohne auf Grund eingehender Kenntnis beständig an die Gedankenkreise der Hamburgischen Dramaturgie anzuknüpfen, läfst die beste Gelegenheit unbenutzt, Interesse und wirklich fruchtbares Verständnis bei den Schülern zu erwecken. Getragen vom deutschen Unterricht ist ferner bei richtiger Handhabung eine gelegentliche Wiederholung der in den Unterklassen gelernten Lafontaineschen Fabeln, ganz ungezwungen schliefsen sich da verschiedene Gesichtspunkte aneinander an. Lessings Fabeln sind in den Unterklassen gelesen, der Unterprimaner lernt das eigentümliche Nebeneinanderhergehen von kritischer und produktiver Thätigkeit in Lessings Leben nun auch für die Fabel kennen, liest einige Abschnitte aus der Abhandlung über die Fabel; und wenn dabei der deutsche Unterricht ihm Proben aus Hagedorns Fabeln giebt, so ist nun der Lehrer des Französischen in der günstigen Lage, Hagedorns Vorbild den Schülern vorzuführen, dabei wird es sich empfehlen, auch eine der politisch tendenziösen Fabeln Lafontaines heranzuziehen, und jedenfalls wird das Verständnis für die ganze Dichtungsgattung in erfreulichster Weise vertieft, wenn der Schüler im fran-

zösischen Unterricht auch eine der Fabeln Arnaults mit ihren politischen Zeitbeziehungen kennen lernt.

Es ist, wenn man von kleineren Dingen[1]) absieht, noch eine meines Erachtens sehr wichtige Gelegenheit, wo ein Zusammengehen des deutschen mit dem französischen Unterricht in der förderndsten Weise möglich ist, ohne daſs hier, wie überhaupt bei diesen Entsprechungen, das zeitliche Zusammenfallen in pedantischer Weise gefordert werden darf, wir lesen im deutschen Unterricht etwa der Sekunda Rückerts geharnischtes Sonett, in dem die französischen Lobredner Napoleons mit bitterem Hohn und tiefem sittlichen Ernste angegriffen werden, daneben geben wir den Schülern einen Einblick in Fichtes gewaltige Reden an die deutsche Nation und ziehen vielleicht auch eine Probe der teilweise so unmittelbar zum Herzen redenden Kanzelberedsamkeit der Befreiungszeit heran: in welch wirksame innere Beziehung zu diesen Realien des deutschen Unterrichts tritt nun der französische Lehrer, wenn er, von Rückerts Angriff ausgehend, zunächst etwa eine oder zwei der Panegyrici lesen läſst, die Louis de Fontanes zu Ehren des französischen Kaisers gehalten hat, wenn er dann, vom Standpunkt geschichtlicher Betrachtung mehr zu dem der litterarischen Kritik übergehend, daran anknüpft einen Ausblick auf die so ganz andere Eigenart französischer Beredsamkeit, in der der eben ganz andere französische Nationalcharakter so bezeichnend zum Ausdruck kommt, und dabei Proben der französischen Rhetorik giebt, vielleicht in guten und besonders beanlagten Klassen auch aus Mascaron und Fléchier, jedenfalls aus Bossuet, Bourdaloue und Massillon! Gerade über Bossuet entsinne ich mich von meinem schon öfters genannten, sehr verdienten Lehrer des Französischen seiner Zeit sehr feinsinnige Bemerkungen gehört zu haben, aber diese schönen Bemerkungen kamen nicht zur Geltung, denn sie schwebten in der Luft, waren durch kein geistiges Band an die uns Schülern zu Gebote stehenden Anschauungen angeknüpft. Mir scheint, bei dem oben vorgeschlagenen Verfahren müſste die Sache anders stehen.

An einem dritten Beispiel noch möchte ich zeigen, wie der französische Unterricht auf den Errungenschaften des deutschen Unterrichts fruchtbar weiter bauen kann. Der Gedanke, das Buch der Frau von Staël über Deutschland in einer Oberklasse lesen zu lassen, ist in mehreren Schulausgaben des Werkes zum Ausdruck gekommen, und es ist ja einleuchtend: die Schrift ist ihren Realien nach eine ganz auſserordentlich glückliche Ergänzung dessen, was unsere Schüler in den deutschen Stunden über Weimar und die Blütezeit unserer Litteratur zu hören bekommen, fesselnd und ein glückliches Gegengewicht gegen einseitige Beurteilung der Dinge vom rein nationalen Standpunkt aus ist auch der Umstand, daſs wir hier eine Ausländerin über unsere

[1]) Ich würde von solchen zunächst im Anschluſs an die Fabelabhandlung Lessings noch seine Gedanken über das Epigramm nennen, zu denen aus der französischen Litteratur sich interessanter Stoff beschaffen lieſse. Wer am Gymnasium französische Tragödien klassischen Stils liest, thut gut mit Petits philologisch anfechtbaren, aber anregenden Etudes sur les tragiques grecs sich vertraut zu machen.

heimischen Zustände reden hören. Erweitern wir unter dem Eindruck dieses günstigen Umstandes den Kreis dieses französischen Lehrstoffes über das Buch der Staël hinaus, wieder schließt sich für den, der den Gesamtorganismus des Unterrichts vor Augen hat, ein Ring von französischen Schriften oder Schriftproben zusammen, den ein festes geistiges Band zusammenhält und der ein wirklich bildendes Element darstellt, weil ein einheitlicher Gesichtspunkt die einzelnen Teile untereinander und mit den Realien anderer Unterrichtsfächer verbindet: es ist der weltgeschichtlich so bedeutsame Gesichtspunkt der Allemagne jugée par la France[1]), ein Einzelpunkt der Wechselbeziehungen zwischen Deutschland und Frankreich, der hier auf dem litterargeschichtlichen Gebiet dem Schüler entgegentritt, um bei richtiger Behandlung ihm vor Augen zu bleiben bis ins spätere Leben hinein; von Untertertia an ist dem Schüler das weltgeschichtliche Problem als solches nicht mehr ganz unbekannt; der geschichtliche und der deutsche Unterricht vertiefen und erweitern bei zahllosen Gelegenheiten die Anschauung desselben immer mehr, und nun tritt auch der französische Unterricht nach dieser Seite hin in Kraft, hier wie in allen den hier erwähnten Fällen in schönster Wechselwirkung reichlich ebensosehr selbst gefördert, wie er andere Fächer innerlich fördern hilft. Der Darstellung der Staël mag ein Stück aus Ampères Reisebericht zur Seite treten, der Lehrer weist vielleicht bei dieser Gelegenheit auf die Übersetzerthätigkeit Stapfers, vor allem Deschamps' und Nervals hin, von der einige Proben auch vom Standpunkt des Sprachgefühls aus dem Schüler lehrreich sein werden, und dann weist eine klassische Stelle wieder aus Lessings Hamburgischer Dramaturgie der Auswahl des Stoffes die weiteren Wege, befürchten wir immerhin keine Beeinträchtigung unseres vaterländischen Empfindens, wenn wir auch dem kuriosen Pater Bouhours näher träten, der dem Deutschen gegenüber dem Franzosen die Rolle des thrakischen Barbaren verglichen mit dem geschmackbegabten Hellenen zuweist. Das Gegengewicht mag dann, um hier nicht gleich den ausführlichen Entwurf eines ganzen Buches vorzutragen, für diese Skizze wenigstens ein französischer Beurteiler Deutschlands aus diesem Jahrhundert liefern, man mag an Girardin denken, doch gedenkt jeder sachkundige Leser dieser Zeilen gewiß noch einer ganzen Reihe anderer Möglichkeiten.

Erweitert man den Gesichtskreis auf das allgemein weltgeschichtliche Gebiet hinaus, so tritt uns die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen, nicht bloß die der feindlichen — vor dieser Einseitigkeit kann nicht genug gewarnt werden! —, als ein weiterer lohnender Gesamtstoff entgegen, an dessen Bewältigung selbstverständlich von Anbeginn des französischen Unterrichts an planvoll gearbeitet werden muß, es war ein schöner Gedanke von Max Banner, daß er in dem dritten Teile seines französischen Lese- und Übungsbuches die sämtlichen Lesestücke als Einzelglieder zu einem Gesamtbilde der französischen

[1]) Ich wähle den Titel einer solchen Stoffsammlung nach dem in der französischen Litteratur vorhandenen Gegenstück, der freilich für Schulzwecke nicht bestimmten France jugée par l'Allemagne von Grand Carteret.

Kulturentwickelung auswählte und so für diesen Unterricht 'neben seinem Selbstzweck auch noch die wirksame Unterstützung des historischen und geographischen Unterrichts vor Augen' hatte (S V) — mir aus der Seele gesprochen, auch in der Formulierung, die der Leser dieser Ausführungen wohl unaufgefordert mit mancher oben gegebenen Wendung zusammenhalten wird Nur wäre meines Erachtens, und ich habe das bei der praktischen Benutzung des Buches besonders lebhaft empfunden, noch zweckmäfsiger gewesen, zunächst diese Kulturentwickelung ausschliefslich oder mindestens durchaus vorwiegend nach den Seiten hin vorzuführen, wo die Beziehung zu Deutschland dem Schüler den schwierigen Wechsel des Beobachtungsstandpunktes erspart

In anderem Zusammenhange habe ich schon einmal darauf hingewiesen, dafs meines Erachtens die Schule den Schülern, besonders der Oberklassen, mehr Bücher geben mufs, die sie als einen Besitz von bleibendem Wert auch mit ins Leben hinausnehmen, soll ein Schulbuch dieser Forderung entsprechen, so wird es vor allen Dingen unter klar abgegrenzten, einheitlichen Gesichtspunkten gearbeitet sein müssen, deren Tragweite auch für die Bedürfnisse des späteren Lebens zu Recht besteht, ist es nun zu weit gegangen, wenn man behauptet, dafs unsere Schulbücherlitteratur gerade in dieser Hinsicht noch unendlich viel zu wünschen läfst, indem gar häufig in geschichtlichen, litteraturgeschichtlichen Lehrbüchern, sowie in Anthologien wenig planmäfsig gegeben ist, was auch den Geist des Erwachsenen noch beschäftigen, der Auswahl des Stoffes nach als eine innerlich verbundene Bearbeitung solcher Gesichtspunkte erscheinen kann, die dem der Schule Entwachsenen als einem Mitgliede nationaler, staatlicher und kirchlicher, sowie gesellschaftlicher Verbände von Bedeutung sind?

In den durchschnittlich doch mindestens 6 Jahren, die dem französischen Unterricht zur Verfügung stehen, kann bei einer Behandlung der Realien, wie sie hier befürwortet wird, den Schülern ganz aufserordentlich viel wertvoller Bildungsstoff planmäfsig zugeführt und eben durch Anlehnung an die anderen Unterrichtsfächer auch innerlich verarbeitet werden Im Dienste der Spracherlernung steht aller Lesestoff, den wir den Schülern bieten, und wenn gelegentlich aufser diesem Zwecke gar kein anderer vorliegt, also etwa eine blofse Unterhaltungsschrift gelesen und rein als solche vom Lehrer behandelt wird, so ist das vielleicht auch noch kein Unglück, aber dem Gesamtorganismus der französischen Lektüre sollte doch ein Realienplan zu Grunde liegen, der je nach dem Charakter der Anstalt mit sorgfältiger Rücksicht auf die Realien anderer Fächer entworfen ist und von den französischen Lehrern auch mit der nötigen, übrigens durch zweckmäfsige Kommentare unterstützten Sachkenntnis durchgeführt wird. Dann werden auch die Klagen verstummen, dafs der französische Unterricht, namentlich an den Gymnasien, in der Luft schwebe und nicht die nötige Bedeutung besitze![1])

[1]) Ein paar Andeutungen für sonstige Fälle der Anknüpfung französischer Unterrichtsrealien an die anderen Fächer soll wenigstens noch diese Anmerkung bringen Für das Schillersche Wort 'von der Möglichkeit, dafs eine Geschichte historisch treu geschrieben

3.

'Zweckmäfsige Kommentare!' 'Die nötige Sachkenntnis der Lehrer!' Ob da nicht ein Verlangen vorliegt, das nur mit den günstigsten Ausnahmefällen rechnet, auf normal irdische Verhältnisse überhaupt gar nicht berechnet ist? Setzt denn nicht ein solches Ineinanderarbeiten der verschiedenen Fächer an der Schule eine Zahl von Universalgenies voraus, die überhaupt nicht auf Erden zu finden sind? Der vorliegende Artikel will kein Angriffsartikel sein, ebensowenig eine Stilübung über utopische Bestrebungen, er will die Fachgenossen nur anregen zu einer Prüfung der Frage, wie dem ferngesteckten Ziele allmählich auf richtigem Wege näher zu kommen ist. Und eine Andeutung in diesem Sinne steht schon an einer früheren Stelle dieser Ausführungen: das neuphilologische Universitätsstudium bedarf vom Standpunkt des Bedürfnisstandes der Schule aus ganz zweifellos einer Abänderung; ein Neuphilologe, dem die Geschichte Frankreichs nicht als Einzelentwickelung so gut wie als Teil der weltgeschichtlichen Gesamtentwickelung wohlvertraut ist, der sollte, wenn wir einmal so weit sein werden, das verlangen zu können, zum französischen Unterricht an einer höheren Schule schlechterdings nicht zugelassen werden. Ob also für den Studenten der französischen Philologie eine geschichtliche Vorlesung dieser Richtung obligatorisch gemacht werden soll? Mindestens sollte das Verhältnis ein ähnliches werden, wie es bei der älteren Schwester der neueren Philologie schon lange vorliegt: ein Student der klassischen Philologie, dem Geschichte und Altertümer von Griechenland und Italien fremd sind, dürfte schwerlich an einer deutschen Universität die facultas docendi erwerben. Zum Glück wird übrigens ein wirklich wissenschaftlich denkender Mensch die Geschichte der neueren französischen Litteratur ja niemals an der Universität vortragen können, ohne seine Zuhörer auf Schritt und Tritt durch die nötigen Hinweisungen auf die geschichtliche Fachlitteratur zum Selbststudium anzuregen, und wenn dieser wissenschaftliche Geist, der die Einzelerscheinungen nie ohne das geistige Band hinnimmt, ohne den die Thätigkeit des akademisch gebildeten Lehrers mit der selbstverständlich hochachtbaren und wertvollen, aber anderen Zwecken dienenden des Elementarlehrers

sein kann, ohne darum eine Geduldprobe für den Leser zu sein' und 'daſs die Geschichte von einer verwandten Kunst etwas borgen kann, ohne deswegen notwendig zum Roman zu werden', für dies Schillersche Wort hat gerade der Lehrer des Französischen die schönste Gelegenheit reichliches Beispielmaterial mit recht anregendem Eingehen auf Fraaclfrages historischer Darstellungskunst zu liefern und dem Schüler Verständnis für die 'art historique' ins Leben mitzugeben, dürfte immerhin eine lohnende Aufgabe sein. — Daſs das Zusammenarbeiten mit den naturwissenschaftlichen Fächern unendlich viel schwerer zu erreichen ist, liegt in dem verschiedenartigen Charakter der Disziplinen begründet, die nur in Ausnahmefällen ein Lehrer ausreichend beherrschen wird; am ehesten werden, wenn ja Anfänge in unserer Schullitteratur vorliegen, Naturforscherbiographien dem Zwecke dienen können; doch zweifle ich keinen Augenblick daran, daſs besonders für die Zwecke der Oberrealschule und in Gestalt wenigstens eines Lesestoffes für Privatlektüre, von dessen Einrichtung ich ein anderes Mal handeln möchte, sich auch manches andere französische Werk aus dem Gebiete der naturwissenschaftlichen Disziplin heranziehen liefse.

auf dieselbe Stufe tritt, wenn dieser Geist auf der Universität gründlich gepflegt wird, dann wird es mit der Behandlung der Realien im französischen Unterricht auch ohne viele ausführliche Reglements wohl bald besser werden, die zahlreichen fabrikmäfsig äufserlich ausgearbeiteten Schulausgaben werden in den Hintergrund treten, um Kommentaren von der oben geforderten Art das Feld zu räumen. Es ist, bei manchen schweren Anfechtungen und Sorgen, die der höhere Lehrerstand mit sich bringt, eine Last mitzuarbeiten an der großen Aufgabe, unsere Jugend auszurüsten mit der nötigen geistigen Kraft zur späteren erfolgreichen Mitarbeit an den hohen und schwierigen Kulturaufgaben unserer Zeit. 'Fachbildung' und 'allgemeine Bildung' heifsen die beiden Losungsworte, deren Nebeneinander heutzutage in weiten Kreisen der Elternschaft die Gemüter erregt; wir dürfen uns den Streit der Ansichten wohl gefallen lassen, solange man in beiden Fällen nicht vergifst, den nötigen Nachdruck auf den zweiten Teil der zusammengesetzten Begriffe, auf die Bildung zu legen, und nur der Gedanke, dafs auch der französische Unterricht der wirklichen Bildungsaufgabe der Schule noch besser dienen kann, als er es bisher thut, beherrscht den Verfasser bei diesen Ausführungen, zu denen hoffentlich ausgebreitetere Sachkenntnis bald Berichtigungen oder Erweiterungen liefert.

EIN BEITRAG ZUM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT IN DER UNTERSEKUNDA DES GYMNASIUMS

Von Anton Cholerowski

In den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preußens werden an die Lehrer des Französischen an Gymnasien sehr weit gehende Forderungen gestellt, denen bei der für diesen Unterricht an den genannten Schulen festgesetzten Stundenzahl in vollem Maße gerecht zu werden nur bei äußerst umsichtiger Leitung dieses Unterrichts möglich sein dürfte. Besonders werden die Schwierigkeiten, das durch die Lehrpläne gesteckte Ziel im französischen Unterricht zu erreichen, in Untersekunda hervortreten. Soll ja hier der Schüler in der sogenannten Abschlußprüfung ein wenn auch nicht weitgehendes, so doch bereits in sich abgerundetes und abgeschlossenes Maß von Kenntnissen zeigen. Es soll im Französischen, nachdem die syntaktischen Hauptgesetze in Bezug auf Gebrauch der Hilfsverben avoir und être, Wortstellung, Tempora, Indikativ und Konjunktiv in Obertertia meistens induktiv behandelt worden sind, in Untersekunda die Befestigung des Konjunktivs erfolgen, dann Artikel, Adjektiv, Adverb, Kasusrektion, Präposition, dann Partizip, Infinitiv wie in IIIa, also induktiv behandelt, der Schüler demnach im wesentlichen mit der ganzen Syntax bekannt gemacht werden. Bedenkt man nun, daß außerdem noch die schriftlichen und mündlichen Übersetzungen ins Französische, Diktate, nachahmende Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem, Lektüre und Sprechübungen, die im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen sollen, hinzukommen, so wird damit dem französischen Unterricht in Untersekunda eine Aufgabe gestellt, die nur bei einer sorgfältigen und geschickten Handhabung gerade der Lektüre vielleicht noch am leichtesten zu bewältigen sein dürfte.

Im nachstehenden habe ich nun den Versuch gemacht, eine Lehrprobe im Französischen in der Untersekunda zusammenzustellen, um sie der Beurteilung der Leser dieser Zeitschrift zu unterbreiten. Es soll jedoch damit, um das gleich hier zu betonen, kein streng durchgeführtes wissenschaftliches System gegeben werden. Die hier gegebene Lehrprobe hat den Zweck, zu erfahren, ob und inwieweit der hier eingeschlagene Lehrgang geeignet sei, den Schüler dem durch die neuen Lehrpläne gesteckten Ziele zuzuführen.

Behandelt wird ein Abschnitt aus: La campagne de Mayence en 1792/93 par Erckmann-Chatrian, Velhagen & Klasing, S. 156—166.

Nachdem der Abschnitt gelesen und ins Deutsche übersetzt ist, kommen zunächst die grammatischen Erörterungen, die sich an die gegebenen Beispiele anschliefsen, in Betracht.

I.

1. Custine essaya d'arrêter la poursuite des Prussiens à Ober Flersheim. — Der Infinitiv mit de steht in allen Fällen, wo auch ein Substantiv mit de als nähere Bestimmung folgen müfste, also nach Substantiven, nach Adjektiven, nach Verben als entfernteres und als näheres Objekt (Plötz, Sprachlehre § 77). Die andern in dem gelesenen Abschnitt enthaltenen Beispiele sind: 1) Il se dépêcha de battre en retraite. 2) Notre corps d'armée fut bien obligé de s'enfermer dans Mayence. 3) Kléber avait la réputation d'être très sévère sur ... 4) On disait qu'il avait pris l'habitude de faire donner la schlague chez les Autrichiens. 5) Je les trouvais bien plus heureux que nous de pouvoir sortir. 6) Quel ennui d'être enfermé ... 7) L'ordre arriva de tirer. 8) Beaucoup parlaient de sortir en masse, de bousculer l'ennemi, et de rejoindre l'armée. 9) Le commandant fut obligé ... de mettre à l'ordre du jour que ... et que les gueux capables de vouloir l'abandonner seraient fusillés. 10) Les Autrichiens avaient essayé d'établir deux batteries. 11) L'idée de nous affamer ... 12) On ne prit pas même le temps de faire les appels. 13) Le bataillon attendait ... l'ordre de rentrer. 14) Les Prussiens ... ne purent s'empêcher ... de rendre à ce républicain ... les derniers honneurs.

2. ... Mais craignant d'être coupé par les Autrichiens ... il perdit la tête et ... — An die Stelle eines Nebensatzes mit que ist der Infinitiv getreten. In der Regel tritt der Infinitiv an die Stelle eines mit der einfachen Konjunktion que eingeleiteten Nebensatzes, dessen Subjekt schon im Hauptsatze als Nominativ, Dativ oder Accusativ vorkam. Der mit einer zusammengesetzten Konjunktion eingeleitete Umstandssatz aber wird nur dann zu einem Infinitivsatz verkürzt, wenn er dasselbe Subjekt hat wie der Satz, von dem er abhängt (Pl. § 74). Andere Beispiele sind: 1) Il se dépêcha de battre en retraite ... après avoir brûlé les magasins. 2) On disait qu'il regrettait de ne plus pouvoir s'en servir. 3) On ne pouvait suivre les ... sans être vu des sentinelles. 4) L'ennemi ne pouvait plus nous envahir sans l'avoir reprise (sc. la barrière) sur nous. 5) On s'étonnait de voir ... 6) Le commandant fut obligé, pour arrêter la révolte, de mettre à l'ordre du jour que les sorties commencèrent ... pour bouleverser les travaux de l'ennemi. — Sonst folgt in dem mit que angeschlossenen abhängigen Satze nach den Ausdrücken des Fürchtens der Konjunktiv (Pl. § 69). Abweichend vom Deutschen tritt zu dem Konjunktiv nach den Ausdrücken des Fürchtens, wenn sie in bejahendem Sinne gebraucht sind, wo das Deutsche keine Verneinung hat, ne (Pl. § 93, 1): Je crains qu'il ne vienne. Dieselbe Konstruktion finden wir im Lateinischen und Griechischen:

timeo, ne, — φοβοῦμαι, μή, — je crains que ... ne; — ich fürchte, dafs

timeo, ne — non, — φοβοῦμαι, μὴ — οὐ, — je crains que … ne — pas; — ich fürchte, dafs — nicht.

Wie auf die Ausdrücke des Fürchtens folgt der Konjunktiv im abhängigen Satze mit que: 1) auf alle Verben der Gemütsbewegung (Freude, Traurigkeit, Erstaunen, Furcht) (Pl. § 69), 2) auf die Verben des Wollens (Pl. § 68), 3) auf die Verben des Sagens und Denkens, wenn Aussagen oder Gedanken als nicht wirkliche oder ungewisse hingestellt werden (Pl. § 70), 4) auf die unpersönlichen Ausdrücke, die nicht Gewifsheit oder Wahrscheinlichkeit ausdrücken (Pl. § 71b).

3. Les Autrichiens, qui venaient de passer le Rhin. — Die Österreicher, welche soeben den Rhein überschritten hatten. Das verbum finitum ist durch ein Adverb, der Infinitiv durch das verbum finitum wiedergegeben worden. Vgl. aimer à — gern; aimer mieux — lieber; achever de — vollends; avoir beau — vergebens; commencer par — zuerst, finir par — zuletzt (Pl. § 95). In dem gelesenen Abschnitte sind folgende Beispiele enthalten: 1) Il se dépêcha de battre en retraite — er trat schnell den Rückzug an. 2) D'autres commissaires venaient d'entrer en ville. 3) Nos officiers avaient beau dire que tout était faux. 4) On venait de baisser le pont. Zum Vergleich für diese Konstruktion kann das Griechische und Lateinische herangezogen werden: τυγχάνω ποιῶν, λανθάνω, φθάνω, διατελῶ u. a. Lat.: soleo facere (gewöhnlich); maturat hostem persequi (eiligst), occupant bellum facere (zuvor), volo, non nolo, iuvat — gütigst, gern, willig, desino, desisto — nicht mehr, nicht länger (Berger, Stilistische Übungen). Merke: venir à — etwa, zufällig, venir faire — kommen um zu thun oder kommen und thun, venir de — soeben, gerade.

4. Mais craignant d'être coupé par les Autrichiens. … Beim passive Verhältnisse bezeichnet par; wo es sich um Vorgänge handelt, die auf einer gewissen Wechselwirkung beruhen, steht de (Pl. § 129, 1 A. B). Vgl. 1) On ne pouvait suivre les … sans être vu des sentinelles. 2) Les bulletins … n'arrivaient plus … mais de faux Moniteurs, imprimés par les Prussiens.

5. Les lignes de Wissembourg — les magasins de Frankenthal. Den zusammengesetzten deutschen Substantiven entspricht im Französischen meist die Verbindung mit artikellosem de, Genetiv der Eigenschaft (Pl. § 81, 4. 8). Vgl. in dem gelesenen Abschnitte: 1) Notre corps d'armée. 2) Des entassements de monde. 3) La place d'Armes. 4) Logements de troupes. 5) Entassement de gens … d'anciens régiments, de compagnies franches, de bourgeois, de boutiquiers, d'ouvriers, de femmes, d'enfants. 6) Du côté de Worms. 7) Commandant de place. 8) Des troupes de ligne. 9) Conseil de guerre. 10) A l'hôtel de ville. 11) Régiment de ligne. 12) Tas de terre. 13) D'un éclat d'obus. 14) Des coups de fusil. 15) Au pas de course.

6. J'ai vu dans la suite bien des entassements de monde, mais jamais … Der partitive Genetiv steht (ohne Artikel) nach den Substantiven und Adverbien der Quantität. Nach la plupart die meisten und bien sehr viel folgt de mit dem Artikel. Dagegen: bien d'autres … (Pl. § 86, 2). Vgl. in

dem gelesenen Abschnitte 1) Bien des gens du pays étaient venus au marché 2) Elles devaient en voir bien d'autres 3) Nous avions bien des canons, de la poudre, du vin, de la bière, de l'eau-de-vie, du foin et du blé en quantité . . . 4) Des bandes de soldats 5) Une quantité de patriotes reconnus 6) Des centaines de chevaux. 7) Des masses de troupes . . . tombèrent sur la colonne 8) Nous perdîmes beaucoup de monde.

7 Les églises . . . le temple . . . le château étaient changés en greniers à foin Der Dativ des Zubehörs hat den bestimmten Artikel (un potage aux herbes), der Dativ der Bestimmung steht in der Regel ohne Artikel (Pl § 84, 3 130, 5) Vgl. auch den adverbialen Dativ oder Dativ der adverbialen Bestimmung (Knebel Probst § 77 Pl § 130) Beispiele in dem gelesenen Abschnitte sind: 1) Gens à pied, à cheval 2) A pleine volée 3) Le feu prenait à quatre et cinq endroits. 4) A bout portant. 5) A la baïonnette. 6) A la lueur des coups de fusil 7) Au pas de course. 8) A la fois.

8 Ce spectacle . . . est encore devant mes yeux 'Vor' vom Raum — devant, von Zeit, Rang, Ordnung = avant (Pl. § 131, 7)

9 D'autres commissaires venaient d'entrer en ville — Der sogenannte Teilungsartikel ist eigentlich der Genetiv des bestimmten Artikels, durch welchen das Teilverhältnis bezeichnet wird Das bloße de steht, wenn dem Substantiv ein Adjektiv vorangeht (Pl § 86, 1) Vgl 1) je veux bien croire que c'étaient des pillards ou de mauvais gueux ayant insulté ou volé d'honnêtes gens 2) de grands cris 3) durant des semaines et des mois.

10 On les appelait clubistes — Das allgemein kennzeichnende Prädikat hat in der Regel keinen Artikel. Auch darf hierbei das deutsche als, zu, für nicht ausgedrückt werden Bezieht sich das Prädikat auf das Subjekt, so steht ein doppelter Nominativ, bezieht sich das Prädikat auf das nähere Objekt, so steht ein doppelter Accusativ Ein artikelloses Prädikat steht besonders, wenn Volk, Beruf, Verwandtschaft ohne nähere Bestimmung bezeichnet wird Vgl. jedoch prendre pour, choisir pour, regarder comme, traiter en u. s. w (Pl § 85, 2) Beispiele 1) Au lieu de nous considérer comme des volontaires, on . . . 2) Je les trouvais bien plus heureux que nous . . . 3) Un régiment de volontiers avait pris le régiment de Saintonge . . . pour un régiment autrichien 4) Représentant la France comme bouleversée

11 Ils aidaient le docteur Hoffmann de Mayence à démocratiser le peuple. — Der Infinitiv mit à steht nach den Verben, die den Dativ regieren, auf die Fragen wo? wobei? worin? woran? wozu? wohin?, namentlich nach denen, die ein Beharren, Ziel, Streben, Bestimmung, Einwilligung u ähnl ausdrücken Ebenso bezeichnet der Infinitiv mit à Ziel, Bestimmung, Zweck nach Substantiven und nach Adjektiven (Pl. § 76) Beispiele 1) Nous n'avions donc plus à tenir la campagne, mais à nous défendre chez nous 2) Ces pauvres paysans se mirent à courir 3) Il tardait si longtemps à venir 4) Le rappel se mit à battre.

12 On voulut encore une fois foncer dehors . . . et se débarrasser . . . — Der reine Infinitiv kann als Subjekt und als Prädikat stehen Als Objekt

steht er nach modalen Hilfsverben, wie pouvoir, devoir, faire (lassen), oser (wagen, dürfen), sowie nach vielen Verben des Wünschens, des Denkens and Sagens; auch verbindet er sich mit den Verben der Bewegung (Pl. § 75). Vgl. in dem gelesenen Abschnitte: 1) Je veux bien croire que … 2) Il fallait tout payer comptant. 3) La ration devait nous suffire. 4) On ne pouvait pas se venger. 5) Il regrettait de ne plus pouvoir s'en servir. 6) Ils apprirent qu'on allait fermer les portes. 7) Je les trouvais bien plus heureux que nous de pouvoir sortir et vivre … 8) Elles devaient en voir bien d'autres. 9) Qui voudraient s'échapper … 10) On ne pouvait suivre les petites chaussées. 11) Personne n'osa plus se risquer. 12) L'ennemi … les faisait jeter. 13) L'ennemi ne pouvait plus nous envahir. 14) Capables de vouloir l'abandonner. 15) On pensait surprendre et peut-être bien enlever le roi de Prusse. 16) On voulait faire une sortie. 17) Frédéric Guillaume fit canonner et bombarder la ville. 18) Quelques blessés … voulaient être emportés. 19) Il fallait courir. 20) Un petit fort qu'il avait fait construire lui-même. 21) Les Prussiens ne purent s'empêcher de rendre … les derniers honneurs.

13. On voulait … foncer dehors, du côté de Worms. — Génitif adverbial (Knebel-Probst § 76, 7) zur Bezeichnung der Zeit, des Ortes, der Art und Weise, des Mittels und Werkzeuges, des Anlasses (Pl. § 129), also solcher Verhältnisse, die im Lateinischen durch den Ablativ ausgedrückt werden, resp. auch durch de, ex, vgl. a tergo, a latere, de tertia vigilia, de die, ex capite laborare, dolere de u. s. w. In dem gelesenen Abschnitte vgl.: 1) Le canon tonnait … en éclairant de sa flamme rouge le bastion. 2) nos fortifications … se mirent … de la partie. 3) Nous vîmes de quel côté courir. 4) D'une façon terrible. 5) Meuynier fut blessé d'un éclat d'obus, dont il mourut quelques jours après. 6) Tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. 7) Ils le saluèrent de toutes leurs batteries.

14. On disait qu'il avait pris l'habitude de faire donner la schlague chez les Autrichiens, et qu'il regrettait … — In der indirekten Rede und in der indirekten Frage unterscheidet sich das Deutsche (vgl. auch das Lateinische) vom Französischen (vgl. das Griechische) durch den Gebrauch des Konjunktivs (Pl. § 66). Auch ist dabei die Folge der Zeit zu beachten (Pl. § 65). Beispiele: 1) Quand ils apprirent qu'on allait fermer les portes. 2) Les femmes se figuraient … que c'était la guerre. 3) Nos officiers avaient beau dire que tout était faux, que l'ennemi imprimait … et les faisait jeter. 4) Le commandant fut obligé … de mettre à l'ordre du jour que Mayence était la première barrière …, que l'ennemi ne pouvait plus … et que les gueux … seraient fusillés. 5) Le bruit courait qu'ils avaient … l'idée de … que Custine nous dégagerait … 6) On s'étonnait de voir qu'il tardait si longtemps à venir.

15. Il regrettait de ne plus pouvoir s'en servir. — En vertritt einen Genetiv. Es wird gebraucht: 1) statt de lui, d'elle, d'eux, d'elles — meist von Sachen, 2) statt de ceci, de cela mit Beziehung auf den Inhalt eines

Satzes, 3) im Sinne des partitiven Genetivs mit Rückbeziehung auf ein Substantiv Zur Vertretung eines vorher genannten Substantivs mufs en dem Verb hinzugefügt werden, wenn demselben eine Quantitätsbestimmung oder ein Adjektiv folgt (Pl. § 103) Vgl 1) Plus d'un … en eut des larmes dans les yeux. 2) Je me rapelle qu'on en fit une tres forte (sc. sortie)

16 Sur la plainte d'un simple bourgeois, vous étiez arrêté — On wird besonders im Genetiv, Dativ und Accusativ durch vous ersetzt

17 Nous ne recevions plus de solde — Auf ne — plus und die Negationen pas, point, rien, personne, jamais folgt der Genetiv ohne Artikel, wenn der Quantitätsbegriff wirklich verneint ist (Pl § 86, 3)

18 L'insurrection …, où tout se levait ensemble, prêtres, nobles et paysans — Der Artikel fällt wie im Deutschen bei Aufzählungen in lebhaften Schilderungen häufig aus (Pl § 84, 1 Anm).

19 Les grands cris de Danton appelant les citoyens au secours de la republique — Wie im Lateinischen, so wird auch im Französischen in gewissen Verbindungen und Redensarten der Genetiv (resp das Possessiv) gebraucht, wo wir im Deutschen den Dativ anwenden Haec res pervenit ad Caesaris (meas) aures — dies kam dem Caesar (mir) zu Ohren Transfuga in hostium manus incidit — fiel den Feinden in die Hände (Kühner, Lat Sprachl § 76, 3) Vgl Pl. § 108 und in unserem Abschnitt les premiers bataillons réunis partirent tout de suite dans la nuit au secours des redoutes.

20 C'est le 6 avril que les Autrichiens, les Prussiens et les Hessois se montrèrent aux environs de la place. — Um einen betonten Satzteil hervorzuheben, gebraucht man die Umschreibung c'est, ce sont, ce fut, ce furent Auf das hervorgehobene Subjekt folgt dann das Relativ qui, auf das hervorgehobene Accusativ Objekt das Relativ que, auf das hervorgehobene präpositionale Objekt oder den hervorgehobenen Umstand die Konjunktion que (dafs) (Pl § 54) Vgl c'est dans une de celles (sc sorties) que l'on fit … que le général … fut blessé …

21 J'étais de garde au Gotbor — Der Artikel fehlt in vielen Redensarten, besonders wenn das Zeitwort mit seinem Substantiv nur die Umschreibung eines einfachen Verbalbegriffs ist, sowie in adverbialen Bestimmungen, ausgedrückt durch Substantive mit Präpositionen (Pl. § 85, 3 86, 4 5 87, 2) Vgl in dem gelesenen Abschnitte 1) Un de nos régiments … prenait position à notre droite 2) Un régiment de volontaires … avait fait feu … 3) On voyait … les morts et les blessés par tas 4) Les sorties continuaient aussi avec acharnement.

22 Les voyant passer ainsi, je les trouvais bien plus heureux que nous … — Der reine Infinitiv wird gebraucht bei den Zeitwörtern der Wahrnehmung in der Konstruktion des sogenannten Accusativs mit dem Infinitiv Vgl 1) On entendait aussi des chevaux galoper 2) Les Prussiens nous voyant défiler …

23. Les femmes parlaient du malheur les mains au ciel. — Elliptischer oder absoluter Accusativ, durch ein ausgelassenes ayant, tenant, portant u. a. zu erklären. Vgl. 1) L'épée dans les mains. 2) Des masses de troupes ... tombèrent sur la colonne et la ramenèrent, l'épée dans les reins, jusque sous le murs. 3) Le bataillon s'était ramassé, les baïonnettes en l'air. 4) Les Prussiens nous voyant défiler les fusils renversés et la mort dans l'âme, ne purent ... Vgl. Knebel-Probst § 78. 3.

24. Elles devaient en voir bien d'autres. — In einigen Redensarten wird en scheinbar pleonastisch in Bezug auf einen nicht genannten, sondern nur gedachten Gegenstand gebraucht. Vgl. Knebel-Probst § 87. 3.

25. Ces petites expéditions cessèrent bientôt, parceque les paysans avaient tout évacué dans les bois, et qu'on ne ramenait plus rien. — Die Wiederholung derselben Konjunktion wird gewöhnlich ersetzt durch que, wenn die Sätze durch et (ou) verbunden sind (Pl. § 73, 3). Vgl. Toute ma vie j'entendrai les jurements allemands et français, quand le bataillon croisa la baïonnette avec ces Prussiens et qu'on se vit dans le blanc des yeux.

26. On ne savait plus que penser. — Der absolute Infinitiv kommt vor im direkten und indirekten Fragesatze, im Ausrufesatze, als Infinitivus historicus, wie im Lateinischen. Moi trahir le meilleur de mes amis! où courir? que faire? Massinissa ne savait à quoi se résoudre (Knebel-Probst § 110). Vgl. in unserem Abschnitte: Nous vîmes de quel côté courir.

27. Beaucoup parlaient ... de rejoindre l'armée à Wissembourg. — Rejoindre gehört zu den Verben, die abweichend vom Deutschen ein Accusativ-Objekt verlangen (Pl. § 58).

28. ... Mayence était la première barrière de la république ..., que l'ennemi ne pouvait plus nous envahir sans l'avoir reprise (sc. la barrière) sur nous. — Das mit avoir verbundene Partizip des Perfekts richtet sich nach dem Accusativ-Objekt, wenn ein solches vorangeht. Dasselbe gilt von den reflexiven Verben (Pl. § 79, 1). Vgl. 1) Une fureur que je n'avais vue que sous la porte ... 2) ... qui les avait si bien combattus. 3) Nos grandes pièces ... les avaient démontées (sc. les batteries).

29. Au commencement du mois de mai, les sorties recommencèrent. — Zur Namenbeifügung bedient man sich meist der Präposition de (Pl. § 83). Der appositive Genetiv. Vgl. 1) Le village de Marienbourg. 2) L'île de Mars.

30. Le village de Marienbourg, où se trouvait le quartier général. — Wenn kein Objekt auf das Verb folgt, kann Inversion des substantivischen Subjekts statthaben: 1) in Relativsätzen, 2) in indirekten Fragen, 3) nach c'est — que, 4) wenn der Satz mit tel, ainsi, ici, là beginnt, bisweilen auch, wenn ein anderer Umstand des Ortes, der Zeit, der Art und Weise an die Spitze des Satzes tritt (Pl. § 57).

31. Des masses de troupes, infanterie et cavalerie, tombèrent sur la colonne. — Die Apposition hat in der Regel keinen Artikel. Die Kasuspräpositionen de und à dürfen der Regel nach vor der Apposition nicht wiederholt werden. Dasselbe gilt auch für die übrigen Präpositionen (Pl. § 85, 1).

32 Un régiment de volontaires avait pris le régiment de S . . . pour un régiment autrichien et avait fait feu *dessus*. — Um den nicht beliebten Gebrauch des selbständigen Fürworts der 3 Person (lui, elle, eux, elles) von Sachen in Verbindung mit Präpositionen zu vermeiden, ersetzt man es meist durch Adverbien, wie en, y, dedans, dehors, dessous, dessus u s w (Pl. § 105 107, 2) Vgl 1) Il n'y restait que de faibles détachements 2) Des tas de Prussiens fourmillaient *entours*

33 Il n'y restait *que* de faibles détachements. — Ne — que = nur, erst. Dem Worte, welches durch *nur* hervorgehoben werden soll, geht que *unmittelbar voran* (Pl. § 97)

34 On se forma . . . au milieu d'une foule de peuple *accouru* dans l'épouvante et qu'on repoussait — Das Relativ ist seinem Beziehungsworte möglichst *nahe* zu stellen Folgt dem Beziehungsworte eine Beifügung, z. B ein Adjektiv, ein Partizip, oder auch eine Apposition, so kann die Verbindung mit dem Beziehungsworte durch et qui (mais qui oder ou qui) hergestellt werden (Pl. § 115)

35 On sentait quelque chose de mou devant *soi*. — Das unverbundene rückbezügliche Fürwort ist soi, oder auch lui, elle, eux, elles Von Personen wird soi nur dann gebraucht, wenn sie unbestimmt bezeichnet sind durch chacun, on *u s w* (Pl. § 106)

36 On voyait . . . la rage de *ceux qui* se battaient — Celui (celle, ceux, celles) steht unmittelbar vor de oder qui. Ist celui durch ein Prädikat von *seinem Relativ getrennt*, so wird es durch Beifügung von — là verstärkt (Pl. § 110)

37 Le bataillon s'était ramassé, les baïonnettes en *l'air* — En steht meist ohne Artikel. Ausnahme: en l'air, en l'absence de, en l'honneur de (Pl § 131 Anm.)

38 *A peine avait-on* éteint d'un côté, qu'il fallait courir de l'autre. — Die Wortstellung des Fragesatzes haben gewöhnlich die Sätze, die anfangen mit à peine — que, aussi, au moins (du moins), tout au plus, encore, peut-être, en vain, toujours (Pl. § 56, 1)

Werden nun die im Laufe der Lektüre sich ergebenden Regeln bei passender Gelegenheit systematisch gruppiert, so baut sich allmählich ohne alle Schwierigkeit das ganze grammatische System von selbst auf Der Schüler hat ohne allzu große Mühe das, was ihm seine Grammatik bietet, an der Hand bestimmter Beispiele gelernt und wird nun um so sicherer an die Aufgabe, die ihm in der Abschlußprüfung gestellt wird (nämlich eine sich an den gelesenen französischen Text anschließende Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische zu übersetzen) herantreten können. Wie wir uns diese Aufgabe sowie die zu diesem Zwecke dienenden vorbereitenden Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische (die regelmäßigen ungefähr alle 14 Tage anzufertigenden Klassenarbeiten) denken, mögen die beiden hier folgenden dem oben angegebenen Abschnitt sich anschließenden Aufgaben zeigen

II.

Schriftliche Übungen (Extemporalien) *)

1.

Obgleich[1]) Custine alles versuchte, um das weitere Vorrücken der Preußen aufzuhalten[2]), so konnte man doch nicht leugnen[3]), daß er schließlich den Kopf verlor. Denn aus Furcht[4]), daß die Franzosen von[5]) den Österreichern, welche soeben[6]) den Rhein bei Speier überschritten hatten, überrumpelt werden [könnten], trat er schleunigst[7]) den Rückzug an, nachdem er[8]) die Magazine von Frankenthal verbrannt hatte. Das französische Heer war also genötigt, sich in Mainz einzuschließen.[9]) Um sich eines Teiles der Besatzung zu entledigen[10]), wollte man sich durchschlagen[11]) (foncer dehors), aber die Preußen, welche die Wege bewachten, warfen die Truppenabteilung in den Platz zurück. Kaum[12]) hatten sich die Preußen, die Österreicher und die Hessen in der Umgegend der Festung gezeigt[13]), als die Franzosen nicht mehr zweifelten[14]), daß sie die Belagerung beginnen würden. Aber der Feind war noch nicht stark genug, er hielt sie nur eng eingeschlossen. Die Besatzung machte alle Tage in alle Dörfer der Umgegend Ausfälle, um Vieh aufzutreiben. Diese kleinen Streifzüge hörten bald auf, weil die Bauern alles in die Wälder fortgeschafft hatten (évacuer) und[15]) man nichts mehr auftreiben [konnte].

1.

Quoique Custine essayât tout pour arrêter la poursuite des Prussiens, on ne pouvait nier qu'il ne perdît enfin la tête. Car en craignant que les Français ne fussent surpris par les Autrichiens qui venaient de passer le Rhin à Spire, il se dépêcha de battre en retraite, après avoir brûlé les magasins de Frankenthal. L'armée française fut bien obligée de s'enfermer dans Mayence. Pour se débarasser d'une partie de la garnison, on voulait foncer dehors, mais les Prussiens, qui gardaient les routes, repoussèrent le détachement dans la place. A peine les Prussiens, les Autrichiens et les Hessois se furent-ils montrés aux environs de la forteresse, que les Français ne doutaient plus qu'ils ne commençassent le siège. Mais l'ennemi n'était pas encore en force; il les tenait seulement étroitement bloqués. La garnison faisait des sorties tous les jours dans tous les villages des environs pour ramener du bétail. Ces petites expéditions cessèrent bientôt, parceque les paysans avaient tout évacué dans les bois et qu'on ne ramenait plus rien.

[1]) Pl. § 73. [2]) I 2. [3]) Pl. § 70. [4]) I 2. [5]) I 4. [6]) I 3. [7]) I 3. [8]) I 2. [9]) I 1. [10]) I 2. [11]) I 12. [12]) I 38. [13]) I 28. [14]) Pl. § 70. [15]) I 25.

*) Die unter dem Text stehenden Nummern weisen auf die vorhergehenden sich aus dem gelesenen Abschnitt ergebenden grammatischen Erörterungen hin. Pl. bezeichnet die in diesen Erörterungen zu Grunde gelegte Sprachlehre von Dr. Gustav Plötz und Dr. Otto Kares. Für die hier zu Grunde liegenden Regeln hat sich zwar bei der Behandlung des vorangehenden Abschnittes kein entsprechendes Beispiel ergeben, sie dürften jedoch entweder aus einem der früher gelesenen Abschnitte oder aus dem Pensum der voraufgehenden Klasse als bekannt vorausgesetzt werden.

2

Obgleich[1]) der Ausfall, welchen die Franzosen in der Nacht vom 30 zum 31 Mai aus Mainz gegen das Dorf Marienburg[2]) gemacht[3]) hatten, sehr stark war, so schlugen sie die Preufsen doch bis unter die Mauern der Festung zurück. Da die Franzosen eins von ihren Regimentern für[4]) ein österreichisches Regiment gehalten und auf dasselbe[5]) geschossen hatten[6]), so war nicht zu verwundern, dafs[7]) sie bei diesem Angriff viel[8]) Leute verloren hatten. Am folgenden Tage liefs Friedrich Wilhelm die Stadt Mainz auf eine schreckliche Weise[9]) mit Bomben beschiefsen.[10]) Es stand zu befürchten[11]), dafs[12]) die Beschiefsung sich bald wiederholen würde; daher[13]) dauerten denn auch die Ausfälle mit Erbitterung[14]) fort. Bei einem von denjenigen, welche man machte, um sich der Marsinsel[15]) zu bemächtigen[16]), wo die Preufsen eine starke Batterie aufgepflanzt hatten, wurde der General Meuynier von[17]) einem Granatsplitter verwundet, infolgedessen[18]) er einige Tage darauf starb. Man konnte nicht leugnen, dafs[19]) die ganze Besatzung diesen Schlag fühlte. Meuynier war ein tapferer Soldat, ein guter Patriot. Kaum[20]) erfuhr man dieses Unglück, als mehr denn einer darüber[21]) Thränen in den Augen hatte. Er wurde in einem kleinen Fort begraben, welches er selbst vier oder fünf Monate vorher hatte bauen[22]) lassen, und die Preufsen konnten nicht umhin[23]), diesem Republikaner, der sie so sehr bekämpft[24]) hatte, die letzte Ehre (Plur.) zu erweisen; sie begrüfsten ihn mit all[25]) ihren Batterien.

2

Quoique la sortie que les Français avaient faite dans la nuit du 30 au 31 mai contre le village de Marienbourg fût très forte, les Prussiens les ramenèrent jusque sous les murs de la place. Comme les Français avaient pris un de leurs régiments pour un régiment autrichien et avaient fait feu dessus, il n'était pas étonnant qu'ils eussent perdu beaucoup de monde dans cette attaque. Le lendemain Frédéric Guillaume fit canonner et bombarder la ville de Mayence d'une façon terrible. Il était à craindre que le bombardement ne recommençât bientôt; aussi les sorties continuaient-elles avec acharnement. C'est dans une de celles que l'on fit pour se rendre maître de l'île de Mars, où les Prussiens avaient établi une forte batterie, que le général Meuynier fut blessé d'un éclat d'obus, dont il mourut quelques jours après. On ne pouvait nier que toute la garnison ne sentît ce coup. Meuynier était un brave soldat, un bon patriote. A peine apprit-on ce malheur que plus d'un en eut des larmes dans les yeux. Il fut enterré dans un petit fort, qu'il avait fait construire lui-même quatre ou cinq mois avant, et les Prussiens ne purent s'empêcher de rendre à ce républicain, qui les avait si bien combattus, les derniers honneurs; ils le saluèrent de toutes leurs batteries.

---

1) Pl § 73 2) I 20 3) I 28 4) I 10 5) I 32 6) I 24 7) I 2
8) I 6 9) I 13 10) I 12 11) I 11 12) I 2 13) I 38. 14) I 21
15) I 29 16) I 2 17) I 13 18) I 10 19) Pl § 70 20) I 38.
21) I 15 22) I 12 23) I 1 24) I 28 25) I 18

Es kommen nun noch die Sprechübungen in Betracht. In den zu den Lehrplänen gegebenen methodischen Bemerkungen zu Französisch und Englisch heifst es: 'Auf Aneignung eines festen, von Stufe zu Stufe zu erweiternden und auch auf den Gebrauch im täglichen Verkehr zu bemessenden Wort- und Phrasenschatzes in beiden Sprachen ist auf allen Stufen streng zu halten. Besondere, die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende Vokabularien können gute Dienste leisten.' Dann unter 3: 'Übungen im mündlichen Gebrauch der beiden Sprachen. Dieselben haben auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache zu beginnen und den ganzen Unterricht von Stufe zu Stufe zu begleiten. Die Form dieser Übungen ist wesentlich die der Frage und Antwort, der Stoff dazu wird entweder aus der Lektüre oder von Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen.' Aus dem 'entweder — oder' glaube ich entnehmen zu dürfen, dafs diese mündlichen Übungen im Französischen auf den Gymnasien bei der für diesen Unterricht hier beschränkten Stundenzahl sich wesentlich auf die Lektüre werden stützen müssen. Die Schüler müssen ja, wenn diese mündlichen Übungen mit Erfolg betrieben werden sollen, über einen bestimmten Wortvorrat verfügen, um die an sie gestellten Fragen zu verstehen und dieselben in Sätzen (denn darauf wird man bei den Sprechübungen durchaus streng halten müssen) beantworten zu können. Da nun schon in Rücksicht auf die für den französischen Unterricht in Gymnasien knapp bemessene Stundenzahl von besonderen, in den methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen erwähnten, das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigenden Vokabularien wird abgesehen werden müssen, so werden sich die Sprechübungen im Französischen an Gymnasien wesentlich auf den durch die Lektüre gebotenen Sprachschatz beschränken müssen. Es wird nun darauf ankommen, dafs der Lehrer die betreffenden Übungen derartig einrichtet, dafs sie einerseits die Sprechfertigkeit des Schülers zu fördern geeignet sind, andererseits aber auch einen andern praktischen Zweck erfüllen, nämlich den Schüler durch die an ihn gerichteten Fragen mit dem Inhalt des gelesenen Schriftstellers vertraut zu machen. Er wird also darauf Bedacht nehmen müssen, dafs die Fragen in einem bestimmten wohl geordneten Zusammenhange miteinander gestellt werden und die Antworten zu einem Ganzen zusammengefafst den Inhalt des jedesmal gelesenen Abschnittes kurz wiedergeben. Werden die Sprechübungen in dieser Weise betrieben, so werden die in den methodischen Bemerkungen zu den neuen Lehrplänen erwähnten mündlichen Inhaltsangaben, wenn sie eben nur in einer geordneten Zusammenstellung der auf die voraufgehenden Fragen erfolgten Antworten zu einer zusammenhängenden Erzählung bestehen, jetzt auch als Monologe der Schüler sehr wohl geeignet werden können, Freude am Sprechen und Übung im praktischen Gebrauch der Sprache zu fördern. Eine Probe solcher Sprechübungen wird im Anschlufs an den behandelten Abschnitt im folgenden gegeben.

III.

Exercice de conversation.

Einleitung: Pendant le mois de février, les convois de grain, de paille, et surtout de canons, de poudre et de boulets, continuèrent d'arriver sans relâche; ... la farine s'entassait dans les magasins, et tout cela montrait que nous allions être bloqués ...

Les ennemis ... s'étaient partagés en trois bandes: la première, composée en grande partie de Saxons, bloquait Cassel; la deuxième, forte d'environ cinquante mille Prussiens et Hessois ... tenait le pays entre la Nahe et la Moselle sur notre gauche, et la troisième, de vingt-cinq mille Autrichiens ... menaçait notre droite.

L'idée de ces Autrichiens était de passer le fleuve sur nos derrières pendant que les Prussiens nous attaqueraient à gauche, et de couper la route de Landau; de cette façon toute notre armée aurait été forcée de s'enfermer dans Mayence.

1. Quel général français essaya d'arrêter la poursuite des Prussiens? — Custine.

2. Est-ce qu'il y réussit? — Non, m., Custine perdit la tête et se dépêcha de battre en retraite derrière les lignes de Wissembourg, après avoir brûlé les magasins de Frankenthal.

3. Pourquoi Custine perdit-il la tête? — Il craignait d'être coupé par les Autrichiens, qui venaient de passer le Rhin à Spire.

4. Qu'est-ce qui s'ensuivit? — Les Français furent bien obligés de s'enfermer dans Mayence.

5. Est-ce que les Français bloqués à Mayence tâchèrent de foncer dehors? — Oui, m., on voulut encore une fois foncer dehors.

6. Pourquoi s'y décida-t-on? — On voulait se débarrasser d'une partie de la garnison.

7. De quel côté voulut-on foncer dehors? — Du côté de Worms.

8. Est-ce que le détachement commandé pour cette entreprise réussit à foncer dehors? — Non, m., ce détachement fut repoussé dans la place.

9. Pourquoi ce détachement n'y réussit-il pas? — Les Prussiens gardaient les routes et repoussèrent le détachement dans la place.

10. Qui était le commandant de place? — Le général Doyré.

11. Quand les Autrichiens, les Prussiens et les Hessois se montrèrent-ils aux environs de la place? — C'est le 6 avril qu'ils s'y montrèrent.

12. Est-ce que l'ennemi était déjà en force pour commencer le siège de la place? — Non, m., l'ennemi n'était pas encore en force pour faire cela.

13. Qu'est-ce qu'il fit donc? — Il tenait seulement les Français étroitement bloqués.

14. Est-ce que la garnison de Mayence resta oisive? — Non, m., la garnison faisait des sorties tous les jours.

15. Où la garnison faisait-elle ces sorties? — A Weissenau, Marienborn, Bretzenheim, et dans tous les villages des environs.

16. Pourquoi la garnison fut-elle obligée de faire ces sorties? — Pour ramener du bétail.

17. Pourquoi la garnison fut-elle obligée de ramener du bétail? — Le général Custine n'avait pas approvisionné la place comme c'était son devoir.

18. De quoi la garnison ne manquait-elle pas? — La garnison avait bien des canons, de la poudre, du vin, de la bière, de l'eau-de-vie, du foin et du blé en quantité, mais le bétail manquait.

19. Pourquoi ces petites expéditions cessèrent-elles bientôt? — Parce que les paysans avaient tout évacué dans les bois, et qu'on ne ramenait plus rien.

20. Par quelles nouvelles la garnison française fut-elle inquiétée pendant le siège? — Par les nouvelles des guillotinades d'une quantité de patriotes reconnus, du soulèvement de l'armée du Nord contre Paris, des victoires des réfractaires en Vendée, de la régence de Marie Antoinette pour son fils Louis XVII etc.

21. Par qui ces nouvelles furent-elles répandues parmi les soldats? — Par de faux Moniteurs, imprimés par les Prussiens à Francfort, représentant la France comme bouleversée de fond en comble.

22. Quelle fut la suite de ces fausses gazettes que l'ennemi faisait jeter dans les avant-postes français? — L'inquiétude gagnait toujours un peu plus la garnison, et beaucoup parlaient de sortir en masse, de bousculer l'ennemi, et de rejoindre l'armée à Wissembourg.

23. A quoi le commandant Doyré fut-il obligé pour arrêter la révolte? — Il fut obligé de mettre à l'ordre du jour que Mayence était la première barrière de la république contre l'Europe, que l'ennemi ne pouvait plus envahir les Français sans l'avoir reprise sur les Français, et que les gueux capables de vouloir l'abandonner seraient fusillés sur-le-champ comme traîtres à la patrie.

24. Qu'est-ce que les Autrichiens avaient essayé de faire pendant ce temps? — Ils avaient essayé d'établir deux batteries.

25. Où les Autrichiens avaient-ils essayé de les établir? — L'une sur la route de Worms, et l'autre au-dessus du moulin contre le bois, où les Français avaient bivaqué en arrivant de Spire.

26. Est-ce que les Autrichiens avaient réussi à établir ces batteries? — Non, mais, les grandes pièces françaises de quarante-huit les avaient démontées.

27. Quel bruit courait alors? — Le bruit courait que les Autrichiens avaient l'idée d'affamer la garnison, mais que Custine la dégagerait.

28. Quand les sorties recommencèrent-elles tantôt d'un côté, tantôt de l'autre? — Au commencement du mois de mai.

29. Pourquoi ces sorties recommencèrent-elles? — Pour bousculer les travaux de l'ennemi.

30. Combien de temps continuèrent-elles? — Jusqu'à la fin du siège.

31. Quelle sortie était la plus forte? — La sortie qu'on fit dans la nuit du 30 au 31 mai.

32 Contre quel village cette sortie se fit-elle? — Contre le village de Marienbourg

33 Qu'est-ce qui se trouvait dans ce village? — Le quartier général

34 A quoi pensait-on en faisant cette sortie? — On pensait surprendre et peut-être bien enlever le roi de Prusse

35 Combien d'hommes sortirent de la place? — Cinq où six mille hommes

36 Quand en sortirent-ils? — Entre minuit et une heure

37 Sur qui tombèrent-ils? — Sur les avant-postes ennemis, qui furent bousculés.

38 Jusqu'où les Français ayant bousculé les avant-postes ennemis s'avancèrent-ils même? — Jusqu'au quartier de Frédéric-Guillaume

39 Qu'est-ce qui s'y fit? — Des centaines de chevaux de la garde royale furent tués au piquet

40 Quelle fut l'issue de cette sortie? — L'alarme ayant été donnée, des masses de troupes, infanterie et cavalerie, tombèrent sur la colonne française et la ramenèrent, l'épée dans les reins, jusque sous les murs de la place

41 Est-ce que les Français avaient une grande perte à plaindre dans cette attaque? — Oui, m, les Français perdirent beaucoup de monde dans cette attaque

42 Comment se fit cela? — Un régiment de volontaires avait pris le régiment de Saintonge, qui portait encore l'habit blanc, pour un régiment autrichien et avait fait feu dessus

43 Quelles suites cette sortie eut-elle? — Le lendemain, Frédéric-Guillaume fit canonner et bombarder la ville d'une façon terrible

44 Depuis quel temps le bombardement recommença-t-il plus terrible qu'auparavant? — Vers le milieu du mois de juin

45 Par quoi la garnison répondait-elle au bombardement des ennemis? — Les sorties continuaient avec acharnement des deux côtés du Rhin

46 De quelle place voulait-on se rendre maître dans une de ces sorties? — De l'île de Mars

47 Qui avait occupé cette place? — Les Prussiens y avaient établi une forte batterie.

48 Quel général fut blessé d'un éclat d'obus dans cette sortie que l'on fit pour se rendre maître de l'île de Mars? — Le général Meuynier, commandant la place de Cassel.

49 Quel était l'effet de cette blessure? — Le général en mourut quelques jours après.

50 Est-ce que la garnison sentit ce coup? — Oui, m, toute la garnison sentit ce coup

51 Pourquoi? — Meuynier était un brave soldat, un bon patriote et un ingénieur de grand mérite

52 Par quoi les soldats firent-ils paraître la douleur qu'ils éprouvaient en apprenant ce malheur? — Plus d'un, en apprenant ce malheur, en eut des larmes dans les yeux

53. Où le général Meuynier fut-il enterré? — Dans un petit fort, qu'il avait fait construire lui-même quatre ou cinq mois avant.

54. Quelle fut l'attitude des Prussiens voyant les Français défiler, les fusils renversés et la mort dans l'âme? — Les Prussiens ne purent s'empêcher de rendre à ce républicain, qui les avait si bien combattus, les derniers honneurs.

55. Par quoi lui rendirent-ils les derniers honneurs? — Ils le saluèrent de toutes leurs batteries.

KLEINE BEITRÄGE ZUR LATEINISCHEN SCHULGRAMMATIK

Von Ernst Reinhard Gast

Zu den Fragesätzen.[1])

1. Einteilung und Benennung.

Für das richtige Verständnis der Fragesätze ist es notwendig, zuerst dem Schüler zweierlei klar zu machen: die doppelte Beziehung der Fragesätze und ihre doppelte Verwendung.

Zweck der Frage ist, Auskunft zu erhalten, und zwar beziehen sich die Fragen entweder (wie G. T. A. Krüger § 513 klar und treffend sagt) auf einen einzelnen Satzteil oder auf einen ganzen Satz. Die auf einen Satzteil, 'also auf ein einzelnes Wort, auf einen einzelnen Begriff' sich beziehenden nennt er Begriffsfragen, die anderen Satzfragen, und diese Bezeichnungen finden sich in den meisten andern Grammatiken. Treffender und klarer wäre es wohl, nach Krügers richtiger Erklärung gegenüber den Satzfragen von Satzteilfragen zu reden; denn frage ich nach Subjekt, Prädikat, Objekt oder adverbialer Bestimmung, so frage ich damit nicht immer nach einem Worte — die Antwort kann auch ein ganzer Satz sein, der einen Satzteil vertritt, z. B. Cur ita fecisti? — Quoniam debebam ita facere. Und ebenso werden Satzteil und Begriff nicht immer sich decken.[2])

Diese Satzteilfragen und Satzfragen werden nun natürlich zunächst angewendet, wenn einer etwas ihm Unbekanntes erfahren will; das sind die wirklichen oder echten Fragen. Aber derselben Fragen bedienen wir uns auch, um in Frageform eine eigene Meinung kundzuthun; das sind dann die sogenannten rhetorischen Fragen. Dies ist die hergebrachte Bezeichnung, aber

[1]) S. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1895, S. 399—403. 671—74. 1896, 100—102.

[2]) J. H. Schmalz nennt in seiner Schulgrammatik die beiden Fragarten Verdeutlichungs- und Bestätigungsfragen, offenbar mit Rücksicht nicht auf die Beziehung der Frage, sondern auf den Zweck der Antwort, auf welche die Frage zielt. Kann man aber eine Frage, durch die eine Verdeutlichung oder Bestätigung erst gesucht wird, Verdeutlichungs-, Bestätigungsfrage nennen? — Und weiter: Passen die Bezeichnungen auf die Antwort, auf die wir sie ja beziehen müssen? — Erhalte ich auf die Frage: Ubi fuisti? die Antwort: Domi — wird mir dadurch etwas verdeutlicht? Und erfolgt auf die Frage: Scisne hoc? die Antwort: Scio od. Nescio, ist darin eine Bestätigung enthalten? Kann mir nicht verdeutlicht werden nur, was ich selbst in gewissem Maße, wenn auch nur dunkel, erkenne, bestätigt werden nur, wovon ich selbst schon eine Meinung habe? — In beiden Fällen aber frage ich nach etwas, wovon ich keine Kenntnis oder Meinung habe — ich frage ja eben, weil mir Kenntnis der Sache fehlt.

glücklich ist sie nicht Erstens erweckt sie den Gedanken, daſs diese Art Fragen aus dem Gebiet der kunstgemäſsen Rede stammen[1]), während sie ihre Heimat in der Alltagssprache des Volkes haben, zweitens enthält die Bezeichnung gar nichts vom Wesen dieser Fragen Sie stehen im Gegensatz zur wirklichen, echten Frage — nur dem Ton oder der Form nach sind sie Fragen, der Bedeutung nach sind sie es nicht — sie sind also nur Scheinfragen, und so sollten sie heiſsen, wie wir von Scheinbewegung, von Scheinangriff, Scheinhieb, Scheinstoſs reden

Von diesen Scheinfragen sagen unsere Schulgrammatiken nur, daſs sie ein anderer Ausdruck für Behauptungen, also in Frageform gekleidete Aussagesätze seien Das genügt aber nicht Die Frage an sich gehört ja teils in das Gebiet des Aussagesatzes, teils in das des Heischesatzes — Quid agis? setzt einen Aussagesatz, Quid agamus? einen Heischesatz als Antwort voraus Ebenso verhält es sich mit den Scheinfragen Quis hoc non credit? ist so viel als· Nemo hoc non credit — Quidni hoc credamus? besagt dasselbe wie· Credamus hoc Und so ist denn die rhetorische oder Scheinfrage als Ersatz für Aussage und Heischesatz zu bezeichnen.

2 Über die 'Fragepartikeln' -ne, nonne, num

In den Erläuterungen zu seiner lateinischen Schulgrammatik sagt J H Schmalz S. 25 'Ein sehr wichtiger Punkt in einer lateinischen Schulgrammatik für Deutsche ist das stete Ausgehen vom Deutschen oder das Zurückgehen auf das Deutsche.' Er führt dann die Regeln so, bei denen er vom Deutschen ausgegangen ist oder auf das Deutsche zurückgegriffen hat — wer sollte nicht gern anerkennen, daſs seine wie die anderen Schulgrammatiken, die diesem Grundsatz möglichst oft gefolgt sind, wesentlich an Faſslichkeit für den Schüler gewonnen haben? Ja, es wird, wie ich aus eigener Erfahrung weiſs, bei dieser Behandlung der Sache nicht bloſs das Verständnis der Schüler gefördert, sondern bei manchem auch die Teilnahme an der Sache, und manche gewinnen Geschmack daran, weil ihnen Dinge aus der Muttersprache vorgeführt und erklärt werden, an denen sie bis dahin gedankenlos vorübergegangen sind

Mehr als es bisher geschehen ist, könnte das Deutsche herangezogen werden bei der Behandlung der Fragesätze, auf diesem Gebiete giebt es für die beiden Sprachen viel Gemeinsames.

Zunächst ist dem Schüler an deutschen Beispielen klar zu machen, daſs, während für die Begriffs oder Satzteilfrage Fragpronomen oder Fragadverb notwendig ist, weil diese Fragwörter geradezu die Träger der Frage sind, für die Satzfrage im Deutschen die Umstellung von Subjekt und Prädikat, im Lateinischen besondere Fragwörter nicht unbedingt nötig sind, sondern in beiden Sprachen der fragende Ton genügt. Dies ist jedenfalls der Ursprüng

[1]) Siegmann § 221 Anm 2 sagt geradezu In rednerischer Darstellung wird die Frage auch zum Ausdruck einer unanfechtbaren (?) Behauptung verwandt (rhetorische Frage)

liche und hat sich in beiden Sprachen für alle Zeiten erhalten, und zwar nicht bloß, wie das in den meisten Schulgrammatiken steht, in der rhetorischen oder Scheinfrage [1])

Der **fragende Ton** hat beiden Sprachen nicht genügt, außerdem bedient sich dann die lateinische Sprache für die echte Frage der Partikel ně, die deutsche der Umstellung von Subjekt und Prädikat

Über ně herrscht kein Zweifel es ist ursprünglich dasselbe, wie die spätere Konjunktion nē, ist **Negation** Es ist offenbar in doppelter Weise verwendet worden, erstens als Präfix mit bestimmt verneinender Kraft dem zu verneinenden Wort vorausgeschickt, wie in nullus (= ne-ullus), neuter (= ne uter), nunquam (= ne unquam), nemo (= ne-homo) u s [2]), sodann als Suffix in anzweifelnder Bedeutung dem Wort angehängt, das als zweifelhaft, als fraglich bezeichnet werden soll, über das der Fragende selbst im Zweifel ist und darum von einem anderen Gewißheit haben will Also besagt die Frage. Scisne hoc? so viel als Durch ja oder nein nimm mir meine Ungewißheit über dein Wissen [3]) Es liegt eben im Wesen der Sache, daß mir, wenn ich über etwas in Zweifel bin, ebensogut mit ja wie mit nein geantwortet werden kann, das (ursprünglich negative) Suffix wird also verwendet in den auf ja oder nein gerichteten, den echten Satzfragen (Pott, Etymologische Forschungen, 2 Aufl S 334, nennt sie deshalb 'doppelschneidige' Fragen)

Aber nicht nur in der echten, sondern auch in der Scheinfrage wird das 'anzweifelnde' -ne verwendet. Unsere Schulgrammatiken führen für die Scheinfrage als 'Fragpartikeln' nonne und num an Für nonne ist diese Bezeichnung ganz falsch, denn Fragpartikel ist an dem Kompositum nur unser -ne. Lateinisch und Deutsch gehen hier wieder denselben Weg wenn wir selbst über etwas eine bestimmte Ansicht haben, aber in Form einer Frage von einem anderen Bestätigung für unsere Ansicht einholen wollen, so bedienen wir uns der Ironie[4]), wir fordern ein Ja durch eine in die Scheinfrage ein-

---

[1]) Ich habe dafür Plautus' Amphitruo und Terentius Andria verglichen, deren Sprache ja die natürliche Umgangssprache widerspiegelt, und in jenem Stück 28, in diesem 58 solcher Fragen gefunden, die zum Teil echte, nicht Scheinfragen sind Im ersten Teil von Goethes Faust finden sich über 20 Fragen ohne Inversion, die ebenfalls zum Teil echte Fragen sind. -Vgl. A Dräger, historische Syntax 1 § 156

[2]) Als entsprechende Bildungen können dem Schüler gelegentlich aus seiner Muttersprache vorgeführt werden immer und nimmer, irgend und nirgend, je und nie und die in gleicher Weise mit der ahd. Negation ni gebildeten Wörter

[3]) Recht belehrend für das anzweifelnde -ne und das verneinende ne ist die folgende Stelle Cic de nat. deor 1, 34, 96 heißt es Quid? mundum praeter hunc umquamne vidisti? — Negabis — führt Cicero fort und nimmt damit eine verneinende Frage als selbstverständlich an, der Gefragte selbst würde antworten Nunquam Da hätten wir nach dem anzweifelnden Suffix das bestimmt verneinende Präfix unquamne? ne unquam. Ein Gegenstück zu dieser Negation ne- und ne bietet die Negation non, die bekanntlich vor anderer Negation teilweise, nach anderer Negation voll negiert

[4]) Ironie ist hier im rhetorischen Sinne zu nehmen, wie sie Quintilian VIII 6, 54 erklärt In eo elocutionis genere, quo contraria ostenduntur, ironia est illusionem

geschobene Negation heraus, und das kann natürlich je nach dem Inhalt der Frage jede Negation sein. Ebenso ist es im Lateinischen: durch Anzweifeln einer dem Sinn entsprechenden Negation wird die entgegengesetzte Affirmation herausgefordert. Diese Negation ist zumeist non, aber jede andere kann denselben Dienst in der Frage thun, und so finden wir nihilne, nemoon, nunquamne u. s. w. Wie wir diese Komposita nicht Fragpartikeln nennen können, so sollte das auch mit nonne nicht geschehen.

Statt der Regel über die 'Fragpartikel nonne' sollte in unserer Schulgrammatik ungefähr dieser Satz stehen: Zielt die Scheinfrage auf bejahende Antwort, so erhält sie eine dem Sinn entsprechende Negation mit ne.

Auch num ist, genau besehen, keine Fragpartikel.[1]) Über dies Wörtchen giebt es zwei verschiedene Ansichten. Daſs in nunc ein num steckt, wie in tunc ein tum, das verstände sich von selbst, auch wenn die ursprüngliche Form nicht in etiamnum = etiamnunc sich erhalten hätte. Aber die Frage, ob dieses num (= νῦν, nun), mit seiner zeitlichen (und der daraus hervorgegangenen schluſsfolgernden) Bedeutung auch in der Frage Verwendung gefunden hat, ist verschieden beantwortet worden. Pott sagt, Etymologische Forschungen, 2. Aufl., I 105 'ut bleibt immer ut und ist nicht etwa scheingleich, wie lateinisch num (nunc) in etiamnum und als Fragpartikel (n-um vgl. numquam), oder deutsch noch (adhuc) und noch (neque)'. Er nimmt also gegenüber dem positiven num ein negatives num (aus ne-um) an mit der Bedeutung 'nicht zu irgend welcher Zeit', und J. H. Schmalz (Latein. Grammatik, Handbuch der klass. Altert.-Wissensch. [Iw. Müller] 2. Bd. § 158) hat sich ihm angeschlossen.

Dagegen hält es G. Curtius (Grundzüge der griech. Etymologie 441) für wahrscheinlicher, daſs das Fragwort num mit jenem num = nunc identisch und von nunc nicht verschiedener ist, als tum von tunc. Derselben Ansicht ist A. Dräger, der in seiner historischen Syntax der lateinischen Sprache dem Fragwort num demgemaſs die Bedeutung 'nun, noch' beilegte (I § 157, 3).

Aus folgenden Gründen ist meiner Ansicht nach G. Curtius beizustimmen.

Von vornherein darf es wohl als unwahrscheinlich bezeichnet werden, daſs eine Sprache zwei ganz gleichlautende Partikeln in entgegengesetzter Bedeutung, hier in positiver, dort in negativer, verwendet hätte. Da nun num in positiver Bedeutung unbestreitbar ist, so muſs man schon aus diesem Grunde gegen das negative miſstrauisch werden.

Betrachten wir aber weiter das Wesen der Fragen, in denen num verwendet wird, so ergiebt sich daraus ein anderer, nach meiner Ansicht beweisender Grund für die Richtigkeit der Annahme G. Curtius'.

Die deutsche und lateinische Sprache bedienen sich, wie wir oben gesehen

---

vocant. Quae aut pronuntiatione intellegitur aut persona aut rei natura, nam si qui earum verbis dissentit, apparet diversam esse orationis voluntatem.

[1]) Hand, Tursell. II 316: Cavendum est, ne putemus per num ipsam exprimi interrogationem. Dicitur enim pro numne, ut non pro nonne, an pro anne.

haben, beide in den Fragen, die durch ihre Form auf die Antwort ja abzielen, desselben Mittels: beide fordern durch die Negation in der Frage die Affirmation der Antwort heraus.

In derselben ironischen Weise geht nun die deutsche Sprache zu Werke, wenn die Frage hörbar auf die Antwort nein abzielt, wir fügen solchen Fragen Wörter affirmativer Bedeutung bei, wie wirklich, denn[1]), etwa, vielleicht, gar u. a.

Darnach erscheint es auch für das Lateinische als das Natürliche, dafs gegenüber den negativen, auf Affirmation abzielenden Fragen mit nonne, nihilne u. s. w. zur Erzielung einer negativen Antwort das positive num verwendet wird[2]), wie wir auch im Deutschen für Num hoc ita est? statt des gewöhnlichen: Ist das denn so? wohl ebenso gut sagen könnten: Ist das nun so?

Diese Verwendung des num — nunc stimmt ganz mit der überein, die nunc (teils mit, teils ohne vero) so oft findet, wenn gesagt werden soll, dafs in Wirklichkeit ein Fall ganz anders liegt, als vorher gesagt oder angenommen worden ist — 'nun aber'.

Endlich braucht bei dieser Erklärung des Wortchens num auch der Gebrauch von numne nicht mehr angezweifelt zu werden, das Ritschl op. II 248 — freilich ohne Angabe eines Grundes — als unlateinisch verworfen hat, obwohl es für Cic. Lael. de am. XI 36 in drei, für de nat. deor. I 31, 88 in allen Handschriften geboten wird. Die Sache liegt dann so, wie mit einer durch ne angezweifelten Negation affirmative Antwort, so wird mit dem positiven durch ne angezweifelten nunc negative Antwort herausgefordert, nur dafs das Suffix an die Negation in der Regel[3]) tritt, an num nur zuweilen (denn schon ein für Cicero unbestreitbares Vorkommen berechtigte hier zu dem Schlusse, dafs wir es mit einem — wenn auch beschränkten — Sprachgebrauch zu thun haben); numne stünde demnach auf gleicher Linie mit anne, utrumne, die sich ja auch nur selten finden.

Die Scheinfragen mit nonne und num könnte man als grobes Geschütz bezeichnen, sie sollen durch ihre Form ein Ja oder Nein erzwingen. Feiner ist die Ironie, wenn der Fragende in der Scheinfrage sich der Partikel ne bedient. Diese läfst in der echten Frage, wie wir gesehen haben, naturgemäfs ja und

---

[1]) In 'denn' verwendet unsere Sprache das Wort, das dem lat. tum, dem Korrelat des affirmativen num = nunc entspricht, das auch in seiner ursprünglichen Form 'dann' oft zur Beeinflussung der Frage (und zwar auch im Sinne des lat. num!) verwendet worden ist und so sich noch bei Herder und Goethe findet. Vgl. Grimms deutsches Wörterbuch unter 'dann' 7c.

[2]) Hand. Tursell. IV 318: Sicut in alterius generis interrogatione non ram tollit, ita num eam ponit.

[3]) Die blofse Negation, ohne ne, mit derselben Wirkung, ist keineswegs selten, wie ja auch in einer Reihe von Fragen auf nonne, nihilne u. s. w. gewöhnlich (denn auch hiervon giebt es Ausnahmen, Plin. ep. VII 27 stehen drei nonne nacheinander) nur non, nihil u. s. w. folgt.

nein frei, in der Scheinfrage thut sie es scheinbar, aber die vom Fragenden gewünschte Antwort wird dem Gefragten durch den Zusammenhang abgenötigt. Ein Beispiel dafür! Wenn Cicero in der ersten Philippischen Rede 5, 11, wo er sich darüber beschwert, daſs Antonius am Tage vorher so rücksichtslos gewesen sei, weil er nicht in den Senat gekommen sei — wenn er da zu seiner Verteidigung fragt: Solusne aberam?, so läſst die Form der Frage beide Antworten frei, die vorliegenden Thatsachen aber, die Sachlage zwingt zu der Antwort nein. Dieselbe Freiheit für ja und nein gewährt er später (6, 14) scheinbar mit der Frage: Quid? de reliquis rei publicae malis licetne dicere? Aber die Redefreiheit versteht sich für jeden Senator nach Ciceros Ansicht von selbst, und so antwortet er denn auch selbst: Mihi vero licet! — Dahin gehören die in der Umgangssprache so häufigen Fragen: Ain tu? — Visne? — Scisne? — Videsne? Videtisne? Videmusne?[1])

Endlich bedienen sich die lateinische und deutsche Sprache für die Scheinfrage auch des ersten und einfachsten Fragemittels, des bloſsen Fragetons (Vis recte vivere? — Non taces, insipiens? — Et quisquam dubitabit —?). Dies geschieht so häufig, daſs auch die Schulgrammatik davon reden muſs, was einige der neuesten nicht thun. Andere lehren, daſs 'Fragen des Unwillens und der Verwunderung' in dieser Weise gegeben werden — aber das genügt nicht. Weiter geht A. Dräger, histor. Syntax § 156. Da heiſst es: 'b. die Frage ohne Fragepartikel oder Pronomen enthält einen Affekt (einen Ausdruck des Staunens, des Unwillens oder der Verachtung) — c. Die Frageform steht für einen Bedingungssatz.[2]) Und für beide Fälle führt er viele Beispiele an.

Auch mit Drägers Erklärung ist die Sache nicht erschöpft. Nicht bloſs zum Ausdruck einer **Empfindung** dient jene Art der Frage, und zwar kann dadurch auſser den von Dräger angeführten Gefühlen auch Ärger, Entrüstung, Spott und Hohn ausgedrückt werden; oft entstammen solche Fragen dem Gebiete des **Willens**, Ungeduld, Trotz, Drohung, Verweis können auch so ausgedrückt werden. Die Sprache der Dramatiker, besonders der Komiker, als die Sprache des gewöhnlichen Lebens, ist reich an solchen Fragen, bei ihnen kann man am besten über den Zweck derselben Beobachtungen anstellen.

Nach allem, was ich bisher gesagt habe, würde also die Schulgrammatik über die einfache **Satzfrage** dem Schüler ungefähr das Folgende zu lehren haben:

[1]) Wir haben es da mit der volkstümlichen Ironie zu thun, auch bei videsne? und den beiden folgenden Fragen, und bei diesen nicht, wie das auch in Schulgrammatiken gelehrt wird, mit der Absicht, 'den zu vernehmbaren daktylischen Rhythmus zu vermeiden'. So lesen wir bei Cic. de fin. V 18, 48 bald auch einem videmusne? die Frage: Nonne videmus?, und Ähnliches lieſse sich gewiſs anderwärts nachweisen.

[2]) Auch das Deutsche hat diese Verwendung der Frage, nur bedienen wir uns da der Umstellung und interpungieren nicht mehr mit Fragezeichen, trotz des noch vorhandenen Fragetons. (Willst du? so kannst du mir helfen.)

Satzfrage

a. echte Frage, Frage auf: ja oder nein?
  1) bloßer Frageton — Form des Aussage- oder Heischesatzes [1])
  2) Fragesuffix: nĕ

b. Scheinfrage, ja oder nein werden als Antwort bestimmt vorausgesetzt.
  1) die Form der Frage fordert ja: Negation mit -ne (nonne, nihilne, nemone u. s. w.).
  2) die Form der Frage fordert nein: num (selten numne)
  3) die Form der Frage gestattet ja und nein, aber der Zusammenhang zwingt zu ja oder nein, -nĕ, wie a. 2), oder bloßer Frageton wie a. 1)[2])

---

[1]) Für die Übersetzung gebe ich den Schülern die Weisung, dieser Form sich stets zu bedienen, wenn sie im lateinischen oder deutschen Texte vorliegt.

ALLERHAND SPRACHDUMMHEITEN [1]

Von Otto Schulze.

Wohl selten hat ein Buch über sprachliche Dinge ein solches Aufsehen erregt wie Wustmanns Allerhand Sprachdummheiten, und wohl selten sind die Ansichten über ein Buch so weit auseinandergegangen. Den einen hat es geärgert, ein anderer hat es mit gemischten Gefühlen bei Seite gelegt, und wieder andere haben ihre Freude daran gehabt. Es ist in vielen tausend Exemplaren abgesetzt worden, hat in allen Ständen Verbreitung gefunden und hat ein Interesse an sprachlichen Dingen geweckt, das man wenigstens bei vielen Leuten nicht für möglich gehalten hätte. Wie häufig ist seit sieben Jahren der Name Wustmann genannt worden, wie oft hat man grammatische Fragen in Kreisen erörtert, die früher teilnahmlos diesen Dingen gegenüber standen. Und wodurch ist dem Verf. dieser große Wurf gelungen? Ich glaube, die Antwort ist einfach. Durch seine Originalität, seine Frische, sein derbes Wesen und durch seine — Grobheit. Wäre das Buch nicht so wie es ist, hätte es fein ruhig alle zweifelhaften Punkte erörtert, ohne Aufregung und Leidenschaftlichkeit, es hätte nimmermehr diesen Erfolg gehabt, es wäre wahrscheinlich wie so viele andere gute Bücher auf den Kreis der Gelehrten beschränkt geblieben, wäre gelobt und getadelt worden und hätte nicht im geringsten auf Fernerstehende einen Einfluß ausgeübt.

Mag man deshalb auch im einzelnen anderer Ansicht sein als der Verf. und mag man auch wünschen, daß manche schroffe Bemerkung gemildert werde oder ganz verschwinde, das eine muß man zugestehen. Das Buch hat Gutes gewirkt und hat sich als einen siegreichen Kämpfer gegen den sprachlichen Schlendrian unserer Tage erwiesen. Und so begrüßen wir die zweite Auflage mit Freuden und wünschen, daß ihr noch viele andere folgen werden.

Die neue Auflage ist um etwa hundert Seiten vermehrt worden. Die Anordnung ist jetzt eine andere, vieles ist verändert und verbessert und neue Artikel sind hinzugekommen. Nur die Sprache des Buches ist dieselbe geblieben. 'Wer rechtschaffen liebt und haßt', heißt es S. VII, 'der kann nicht ruhig mit ansehen, wie täglich schönes, wertvolles Sprachgut weggeworfen wird wie ein alter Handschuh und durch Schund- und Schandzeug aus den Geisteswerkstätten halb- und viertelgebildeter Sprachkonfektionäre ersetzt wird.'

[1] Gustav Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow 1896.

Im einzelnen möchte ich den Verfasser auf eine Reihe von Punkten aufmerksam machen, die bei einer neuen Auflage der Verbesserung bedürfen

S 5 Wustmann ist der Ansicht, daſs in Wörtern auf nis und tum und in Fremdwörtern das Dativ -e sehr häſslich klinge und daſs man es deshalb besser meide Bei einem Hiatus macht er den Gebrauch des e vom Rhythmus abhängig 'Aber sonst', sagt er, 'sollte man es überall sorgfältig schonen, in der lebendigen Sprache wie beim Schreiben, und die Schule sollte alles daran setzen es zu erhalten'[1]) — Seit länger als hundert Jahren ist in dieser Frage bei uns einzig und allein der Rhythmus und der Wohlklang ausschlaggebend Davon kann man sich leicht überzeugen, wenn man die ersten Seiten von Schillers Dreiſsigjährigem Krieg oder von Goethes Dichtung und Wahrheit liest oder den Sprachgebrauch beobachtet bei Fichte, Schleiermacher, Uhland, Jac Grimm, Freytag, Scheffel, Boeckh, Giesebrecht, Gneist, Bismarck, Sybel, Treitschke und unzähligen anderen Auch Wustmann kann man dafür anführen Das Gefühl für den Rhythmus und den Wohllaut ist bei ihm so mächtig, daſs der Schriftsteller Wustmann dem Grammatiker Wustmann einen kleinen Streich spielt. Abgesehen davon, daſs er in demselben Abschnitte, in dem er die Beibehaltung des e empfiehlt, es an einer Stelle ausläſst — er sagt nämlich 'im Vergleich zu der ältern Zeit' — lassen sich mindestens hundert Stellen aus seinem Buche anführen, die gegen seine eigene Regel verstoſsen Man vergleiche zum Beispiel

Sein Titel wurde zum geflügelten Wort (S V) Es wäre grade so, als wenn sich der Gärtner mit dem Handbuch der Botanik in einen verwilderten Garten setzen wollte (S VII) Die alte richtige Form ist aus dem Sprachbewuſstsein schon ganz verdrängt (S 4) Im vorigen Jahrhundert sagte man (S 13) Der Plural wird mit dem Umlaut gebildet (S 15) Wenn ein Hauptwort in seinem Geschlecht schwankt (S 20). Sie kündigen am schwarzen Bret Kollegs an (S 21) Wenn er von einem wertvollen alten Druck sagt (S. 22) Diese Unterscheidung sitzt im Sprachgefühl so fest (S 56). Das Verzeichnis der Speisen bei einem Mahl (S. 69) Abschlägig ist unmittelbar aus dem Verbalstamm gebildet (S 77) Er hat sich dem Anbau dieses Sprachunkrautes gewidmet (S 277) Beim Umfang denkt man an ein Längenmaſs (S 278) Tritt zu diesem Begriff das Eigenschaftswort gut (S 283) Beim Verlassen eines Straſsenbahnwagens mit elegantem Schwung die Thür derart hinter sich zuzuschmeiſsen, daſs die Glasscheibe zerspringt, das ist schneidig (S 346), und viele andere

S 25 haben sich 'unser, euer, ander' unter die 'Komparativstämme' verirrt. Wenn ferner der Verf. hier behauptet, daſs Formen wie 'unseres, übles, andres' häſslich weich seien, und wenn er dafür unsers, übeln, andern schreibt mit Ausstoſsung des Endungs-e, so wird er bei der Endung es schwerlich viel Zustimmung finden Die Regel könnte sich doch höchstens

[1]) Nach ihm also müſste man sagen die Jagd nach dem Glücke, im dritten Jahrhunderte vor Christi Geburt, im Vergleiche zu u s w

auf unsere und euere beschränken, denn dunkels, eitels, äufsers sollen doch nicht etwa empfohlen werden, schreibt doch W selbst auf S 390 man konnte meist gar nichts besseres thun

S 57 Die Form 'ich habe (sie auf dem Balle) kennen gelernt' erscheint mir durchaus nicht 'gesucht und ungeschickt' und sie ist wohl weiter verbreitet als 'ich habe kennen lernen' Ich habe die Redensart 8 Personen aus Thüringen, Schlesien, Hessen, der Rheinprovinz und Hannover vorgelegt und allen war sie mundgerecht Nur der Hannoveraner wollte einen Unterschied machen Er sagte Das habe ich kennen lernen und ich habe ihn kennen gelernt

S 72 'Daher heifst es mit einem Bindevokal Wartesaal, Singestunde, Bindemittel' Und dazu die Anmerkung 'Wofür man in Süddeutschland auch Wartsaal, Singstunde sagt, wie neben Bindemittel auch Bindfaden steht. Schreibpapier und Schreibpult spricht sich schlecht aus, weil b und p zusammentreffen, man hört immer nur Schreipapier Daher ist wohl Schreibepapier vorzuziehen' Dafs man nur in Süddeutschland Singstunde sage, bestreite ich Die Form ohne e scheint mir überall die gebräuchlichere zu sein — Was Schreibepapier anbetrifft, so ist mir diese Schreib und Sprechweise gänzlich unbekannt, ebenso wie Schreibepult Wollte man freilich in Schreibpapier erst den stimmhaften Verschlufslaut b und dann den stimmlosen Laut p sprechen, so könnte man sich allerdings dabei die Zunge zerbrechen Die Medien im Auslaut machen wir jedoch allgemein stimmlos, und so könnte es sich hier auch nur um 2 p handeln Aber auch die sprechen wir nicht aus, sondern begnügen uns mit einem, und zwar so, dafs wir die eine Hälfte des p, die implosiva, zur ersten Silbe, und die andere Hälfte, die explosiva, zur zweiten Silbe ziehen Also ist doch noch ein kleiner Unterschied zwischen Schrei-papier und Schreibpapier! Ein Mifsverständnis wäre freilich auch bei der Aussprache Schreipapier nicht zu fürchten Wollte man übrigens den Grundsatz aufstellen, alle geschriebenen Konsonanten seien auch auszusprechen — was, wie ich ausdrücklich bemerke, Wustmann nicht thut —, so käme eine schauderhafte Aussprache heraus Ich erinnere nur an die Aufeinanderfolge von t und d. Wenn es S 25 heifst 'Es kommt das wohl daher' oder S 73 'Das ist der Fall', wird es da wirklich jemand einfallen, erst ein t und dann ein d zu sprechen? Von Goethe sagt man, dafs er den ursprünglichen Titel 'Wahrheit und Dichtung' nur deshalb in 'Dichtung und Wahrheit' umgewandelt habe, weil darin 2 d aufeinander folgten, von denen natürlich nur eins gesprochen wurde Konsequenterweise hätte er dann tausende von Stellen im Buche selbst ändern müssen — Auf S 25 befindet sich eine interessante Bemerkung, die ebenfalls in dieses Kapitel gehört 'Manche Leute glauben', heifst es dort, 'dafs Adjektiva, deren Stamm auf m endigt, nur einen schwachen Dativ bilden könnten, weil mem schlecht klinge, dafs es also heifsen müsse mit warmen Herzen, mit geheimen Kummer, mit stummen Schmerz — ein thörichter Aberglaube' Hier wäre meiner Ansicht nach eine phonetische Belehrung am Platze gewesen Wollten wir wirklich stummem sprechen, so

würde das allerdings scheufslich klingen, aber zum Glück thun wir das nicht, sondern wir sprechen in ungezwungener, natürlicher Rede stummem geradeso wie stummen aus, das heifst wir sprechen stum m, also weiter nichts als ein langes m — Auf S 339 wird von dem Worte Jetztzeit behauptet, dafs es mit seinem tztz schlecht klinge.[1] Das kann ich nicht finden, ich habe es kaum anders als jetsait aussprechen hören und finde diese Verkürzung ganz in der Ordnung, denn jetstsait können wir ja doch einmal nicht sprechen

S 82 'Freilich sind Formen wie Jenaer und Geraer auch nicht besonders schön, so wenig wie die in Sachsen beliebten Adjektivbildungen auf aisch. Grimmaisch, Tauchaisch, Bornaisch, Pirnaisch. In diesen Bildungen ist eine deutsche Endung an eine ganz unvolkstümliche, künstlich gemachte lateinische Endung gehängt Der Volksmund kennt heutiges Tages nur Grimme, Tauche, Borne, Pirne und so auch nur die Adjektivbildungen, Grimmisch, Tauchisch, Bornisch, Pirnisch, und es wäre sehr zu wünschen, dafs sich die amtliche Schreibung dem wieder anschlösse' Aus dem Wortlaute darf man wohl schliefsen, dafs der Verf auch in Gera eine lateinische Endung sieht. Allerdings kommt die Form Gera in lateinischen Urkunden vor, daneben aber auch Geraha in einer Urkunde des Bischofs Dietrich von Naumburg vom 9 November 1121, in einer Urkunde des Kaisers Friedrich vom 13 Februar 1160 u s Aufserdem lassen sich die Formen Geraw und Gerau später nachweisen Liegt es da nicht nahe anzunehmen, dafs das a ein Überrest von dem alten aha Wasser, Aue ist, mit dem so viele Städtenamen gebildet sind? Und sollte man es dann nicht als eine ehrwürdige Ruine bestehen lassen? Das Volk sagt allerdings auch Gere, und es wäre ein Wunder, wenn es einen vollen Vokal am Ende bestehen liefse, es bildet ferner das Adjektivum nicht Gerisch, sondern in der schenfslichen Form Gersch und davon wieder das Substantivum die Gerschen

S 86 'Man wird die Ausdrucksweise 'Wie meinen?' für ebenso unmöglich halten wie den albernen Grufs, der eine Zeit lang grassierte Guten Tag die Herren' Wenn der Verf vielleicht meint, dafs wir es hier mit einer Neubildung zu thun haben oder dafs dieser Grufs nicht mehr 'grassiert', so irrt er sich Man trifft ihn bei den Leuten aus dem Volk in den verschiedensten Gegenden Deutschlands Und in der That haben wir es mit dem Überrest eines alten Sprachgebrauches zu thun, der sich merkwürdigerweise nur im Plural und in den Redensarten 'Guten Abend (Tag), die Herren, Damen, Herrschaften' erhalten zu haben scheint Im Mittelhochdeutschen heifst es Ich wil dich warnen Hagene, daz Aldrianes kint nu zeige uns überz wazzer, daz aller wiseste wip (Paul, mhd Gr³ § 224) Im Englischen und in den romanischen Sprachen findet sich der Artikel in der Anrede in volkstümlicher Sprache häufig genug Good morning, the friend Bonjour, l'ami (V Hugo) Ebenso steht er im Neuen Testament, Lucas 8, 54 ἡ παῖς, ἔγειρου Der Artikel hat in allen diesen Fällen noch seine ursprüngliche deiktische Kraft Guten Abend,

---

[1]) In der ersten Auflage stand, dafs es geradezu eine Beleidigung des Ohres sei (S 96)

die Herren daß Selbstverständlich will ich durchaus nicht eine Erneuerung dieser veralteten Ausdrucksweise empfehlen, aber als Überrest eines früheren Sprachgebrauches verdient sie sicherlich nicht die Bezeichnung 'albern'

S. 99 Daß im Gebrauch der deutschen Tempora eine schmähliche Liederlichkeit eingerissen ist, darin wird man W ohne weiteres recht geben. Aber nicht kann man ihm zustimmen, wenn er die lebhafte Beschäftigung mit der englischen Sprache dafür verantwortlich macht. Die Beispiele, die er anführt, sind zum größten Teile anfechtbar Er schreibt 'Der Engländer sagt I saw him this morning (ich habe ihn diesen Morgen gesehen) — I expected you last Thursday (ich habe Sie vorigen Donnerstag erwartet) — Yours I received (ich habe Ihr Schreiben erhalten) — That is the finest ship I ever saw (das ist das schönste Schiff, das ich je gesehen habe)' In dem ersten Satze 'Ich habe ihn diesen Morgen gesehen' gebraucht der Engländer das Perfektum (I have seen), wenn er den Zeitraum 'diesen Morgen' als noch nicht vergangen betrachtet. Im zweiten 'ich habe Sie vorigen Donnerstag erwartet' muß er allerdings stets das Imperfektum setzen, weil es sich um einen angegebenen vergangenen Zeitraum (vorigen Donnerstag) handelt, während wir nach Wustmann hier Perfektum und Imperfektum setzen können S 97 sagt er Es ist ebenso richtig zu schreiben gestern starb hier nach längerer Krankheit Professor X, wie gestern ist hier n. l K Professor X gestorben Das dritte Beispiel 'Yours I received' findet man dann und wann, aber in der Regel heißt es Yours I have received. In der letzten Stelle endlich 'That is the finest ship I ever saw' kann man ebensogut das Perfektum setzen, es kommt nur darauf an, ob ich den Zeitraum für abgeschlossen oder bis an die Gegenwart heranreichend betrachte Beweise beizubringen für meine Behauptungen würde hier zu weit führen, aber ich bin bereit, dem Verf zahllose Belegstellen auf Wunsch zur Verfügung zu stellen Im übrigen könnte man Beispiele beibringen aus guten deutschen Schriftstellern, und zwar aus einer Zeit, wo von einem Einfluß des Englischen nicht die Rede sein kann. Auch sind die feinen Bemerkungen von Matthias, Sprachleben und Sprachschäden S 372—374, nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisen

S 242 Die Abneigung Wustmanns gegen Bildungen wie Vom Fels zum Meer, Aus unsern vier Wänden u. s w teile ich nicht Der Titel seines eigenen Buches Als der Großvater die Großmutter nahm, gefällt mir außerordentlich

S 245 In dem Satze 'Es blitzt in regelmäßigen Abständen von je einem Augenblick', ist entweder regelmäßig oder je überflüssig

S 247 Daß 'Mittwoch' auch als Femininum gebraucht wird (nächste Mittwoch) ist mir bekannt, aber es dürfte sich doch nicht zur Nachahmung empfehlen

S 260 Ist 'Ungeschmack' absichtlich gebraucht im Gegensatz zu dem 12 Zeilen weiter oben stehenden Geschmack?

Auf Seite 300 heißt es 'Nur die Adverbia, die zur Steigerung der Adjektiva dienen. so, sehr, viel, weit, stehen hinter der Präposition. mit so

großem Erfolg — in sehr vielen Fällen — mit viel geringern Mitteln — nach weit gründlichern Vorbereitungen u. s. w. Bei allen Adverbien aber, die den Adjektivbegriff einschränken, herabsetzen oder sonstwie bestimmen, ist die Stellung hinter der Präposition sehr häfslich.'

Man wird dem Verf. ohne weiteres zustimmen, wenn er Ausdrücke verurteilt wie: mit nur echten Spitzen, wir fuhren durch meist anmutige Gegend, sie sind um zusammen etwa vier Millionen Mark betrogen worden. Aber ich glaube, daß hier die Grenzen ein wenig zu eng gezogen sind. Wenn ich den Ausdruck: Adverbia, die zur Steigerung der Adjektiva dienen, recht verstehe, so soll er doch bedeuten: Adverbia, die den Grad der durch das Adjektivum ausgedrückten Eigenschaft erhöhen. Man sieht nun hier nicht ein, warum nicht auch die Adverbia zugelassen werden sollen, die den Grad herabsetzen, z. B. wenig, weniger, minder. So schreibt der Verf. selbst in der ersten Auflage S. 27: in minder geschickten Händen, und man sieht keinen Grund, warum man nicht auch von wenig geeigneten Bewerbern, von weniger gutem Stoffe reden könnte. Aber auch gegen andere Adverbia ist nichts einzuwenden. So heißt es S. 132: In poetisch oder rednerisch gehobner Sprache, S. 17: ebenso für ursprünglich deutsche wie für Lehnwörter, S. 353: mit wahrhaft lieberlicher Schnelligkeit, S. 363: mit möglichst sinnlicher, handgreiflicher Bedeutung, S. 402: durch möglichst häufigen Gebrauch, S. 102: In immer weitere Kreise. Ebensogut könnte man sagen: mit schlecht verhüllter Entrüstung, in wohl durchdachter Rede, mit amtlich beglaubigten Unterschriften, in verhältnismäßig kurzer Zeit, in etwas roher Weise u. a. Wir haben hier lauter Adverbia, die nur das Adjektivum näher bestimmen und die man nicht vor die Präposition stellen kann. An Deutlichkeit und Klarheit lassen diese Ausdrücke nichts zu wünschen übrig, und das ist doch wohl der Gesichtspunkt, der hier überhaupt in Betracht kommt. Wustmann sagt S. 298: 'Da ist nun aber neuerdings im Deutschen der große Logiker drüber gekommen und hat sich überlegt: fast in allen Fällen — das kann doch nicht richtig sein! Das fast gehört doch nicht zu in, es gehört ja zu allen! Also muß es heißen: in fast allen Fällen.' Verkehrt ist natürlich hier, daß fast nur zu in gehören könnte. Ich weiß nun nicht, ob W. eine bestimmte Persönlichkeit im Auge hat, die das gesagt hat, Thatsache aber ist, daß schon vor länger als dreißig Jahren Jacob Grimm im Wörterbuche unter fast (am Ende) also schrieb: 'Geht dem alle eine Präposition vorher, so läßt sich fast sowohl vor sie als auch zwischen sie und das Adjektivum setzen: Ich habe es mit fast allen verdorben, von fast allen vernommen oder Ich habe es fast mit allen verdorben, fast von allen vernommen.' Daraus kann man doch wohl schließen, daß er nichts an der Redensart in fast allen Fällen auszusetzen hatte. Es giebt aber auch Fälle, in denen ich fast gar nicht vor die Präposition stellen kann. Ein Buchhändler kann m. E. nur sagen: Ich biete diese Bücher in fast neuen Exemplaren an. Ebenso bei attributiven Zusätzen: Er war ein Mann von fast unbegreiflicher Leichtgläubigkeit. Dieselbe Freiheit möchte ich neben anderen für etwa

in Anspruch nehmen. In der neuen Auflage der Sprachdummheiten ist unter den Modewörtern das Wort Bälde ausgelassen, offenbar, weil Karl Erbe darauf aufmerksam gemacht hatte, daſs wir es hier nicht mit einer Neubildung, sondern mit einem alten Worte zu thun haben. Der Abschnitt auf Seite 98 der ersten Auflage fing aber folgendermaſsen an: 'Vor etwa fünfundzwanzig Jahren kam aus Süddeutschland das schöne Wort Bälde auf.' Ich weiſs nun nicht, ob Wustmann noch heute so schreiben würde, aber damals verstieſs es gegen seine eigene Regel.

Es läſst sich noch ein anderer Einwand vorbringen gegen den Satz: 'Bei allen Adverbien, die den Adjektivbegriff einschränken, herabsetzen oder sonstwie bestimmen ist die Stellung hinter der Präposition sehr häſslich.' Auf die Gefahr hin, daſs man mir den Vorwurf der Wiederholung macht[1]), muſs ich doch noch einmal auf die sonderbare Art hinweisen, wie von vielen Grammatikern Ausdrücke der Logik in einem ganz anderen Sinne gebraucht werden, als es in dieser Wissenschaft üblich ist. Wenn es an unserer Stelle heiſst, daſs der Begriff eingeschränkt, herabgesetzt oder sonstwie bestimmt werde, so ist dagegen einzuwenden, daſs die Logik von einer solchen Operation nichts weiſs. Sie spricht nur davon, daſs der Umfang eines Begriffes durch das Hinzufügen eines Merkmales enger oder meinetwegen auch beschränkt wird; ganz fremd ist ihr vollends, daſs ein Begriff durch ein Adverbium herabgesetzt oder sonstwie bestimmt werden könne. Ebensowenig gebe ich Wustmann recht, wenn er meint, daſs in Beispielen wie ein junger sächsischer Leutnant, groſse hölzerne Kannen, sächsisch und hölzern deshalb unmittelbar vor dem Hauptwort stehen, weil sie mit diesem 'einen Begriff bilden'. Bildet denn nicht jedes Adjektivum mit seinem Substantivum einen Begriff? Meines Erachtens sind zwei Gesichtspunkte bei der Stellung der Adjektiva maſsgebend. Erstens kommt die Art in Betracht, die ich bezeichnen will. Spreche ich von der Art der hölzernen Kannen, so werde ich sagen groſse hölzerne Kannen, spreche ich dagegen von groſsen Kannen, so kann es nur heiſsen eine hölzerne groſse Kanne. In beiden Fällen ist von Kannen die Rede, die zugleich groſs und hölzern sind, nur der Einteilungsgrund ist jedesmal ein anderer, jedesmal wird ein anderes Merkmal als wesentlich aufgefaſst. Bei der Stellung kommt es zweitens auf den Umfang der Adjektiva an; das allgemeinere steht vor dem spezielleren. So wird gewöhnlich schön vor lang stehen, weil schön allgemeiner ist oder sich von mehr Gegenständen aussagen läſst als lang, und lang wieder vor viereckig, also ein schöner langer viereckiger Tisch. — Ich möchte ferner auf einen anderen Punkt hinweisen bei Sätzen wie: die Suppe ist heiſs, die Frage ist eine ästhetische. Hier heiſst es S. 86: 'Das unflektierte Adjektivum urteilt, das flektierte sortiert.' Das Wort 'urteilt' scheint mir hier nicht recht am Platze zu sein, denn im logischen Sinne drücken beide Sätze ein Urteil aus. Passender würde der Satz lauten:

[1]) Vgl. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1895 S. 564.

Das Adjektivum mit dem unbestimmten Artikel giebt die Klasse an, in die ein Gegenstand gehört, das alleinstehende Adjektiv bezeichnet einfach eine Eigenschaft. Und endlich geben mir eine Reihe Beispiele bei Wustmann Veranlassung, noch einmal von dem Ausdruck 'Begriff' zu sprechen und das zu ergänzen, was ich bei einer anderen Gelegenheit hier erörtert habe John Stuart Mill sagt in seiner Logik, Kap II 'Ist es besser zu sagen, die Namen (Wörter) seien Namen der Dinge, oder sie seien Namen unserer Ideen von den Dingen? Das erstere ist der Ausdruck des gewöhnlichen Sprachgebrauches, das letztere der Ausdruck einiger Metaphysiker, welche durch dessen Annahme eine höchst wichtige Unterscheidung zu machen glaubten . . . Es sind gute Gründe vorhanden, um bei dem gewöhnlichen Gebrauche zu bleiben, und das Wort *Sonne* den Namen der Sonne und nicht den Namen unserer Idee von der Sonne zu nennen, denn die Namen sollen nicht allein bezwecken bei dem Hörer dieselbe Vorstellung zu erwecken, die wir haben, sondern auch ihm mitteilen was wir glauben (welcher Ansicht wir sind) Wenn ich nun aber einen Namen gebrauche, um einen Glauben (eine Ansicht) auszudrücken, so ist es ein Glaube *in Beziehung auf das Ding selbst*, und nicht in Beziehung auf meine Idee von demselben'

Wenn man diesen Standpunkt teilt, so wird man sagen *Wörter sind Namen der Dinge* und man wird selbstverständlich auch den Ausdruck Ding auf Verhältnisse, Zustände, Beziehungen u s w ausdehnen, indem man von der Ansicht ausgeht, daſs den sogenannten abstrakten Wörtern doch etwas *Reales* entspricht, wenn dies auch nur als Eigenschaft an den Objekten haftet oder als Thätigkeit von ihnen ausgeht. Den Ausdruck *Begriff* wird man der Logik überlassen, und es giebt in der That Grammatiken, die ihn stets vermeiden Bei denen, die ihn gebrauchen, kann er in vielen Fällen einfach gestrichen oder durch *Wort, Name, Ausdruck, Sache, Person* ersetzt werden, und *immer sind diese Wörter weit bezeichnender als der abstrakte Ausdruck Begriff* Auch läſst sich hier ebenfalls leicht nachweisen, daſs manche Grammatiker recht inkonsequent vorgehen oder von Begriff in Verbindungen mit anderen Dingen in einer Weise reden, die in der Logik nicht üblich ist

Auf Seite 262 heiſst es bei Wustmann 'Viele solcher Redensarten (wie Lärm schlagen, in Kenntnis setzen) haben nun etwas Formelhaftes. Da sie *einfache Verbalbegriffe* ersetzen, so werden sie auch wie einfache Verba gefühlt' Statt Verbalbegriffe kann man Verba setzen, wie der Verf es selbst einige Zeilen weiter thut, wenn er sagt 'in *Kenntnis setzen* vertritt ein *einfaches Verbum* und darf nicht getrennt werden' Das ist klar, nicht klar aber ist an unserer Stelle der Ausdruck *einfacher Verbalbegriff* Denn unter einem einfachen Begriff versteht die Logik einen Begriff, der nur *ein* Merkmal hat Hat der Verf das wirklich sagen wollen? Oder hat er nicht ein aus *einem* Worte bestehendes Verbum einem anderen gegenüberstellen wollen, das aus zwei oder drei Wörtern gebildet ist? Ebenso ist auf der folgenden Seite (263) in dem Satze *Schaden nehmen* ist eine Redensart,

die einen einfachen passiven Verbalbegriff vertritt (geschädigt werden, beschädigt werden), Verbalbegriff in Verbum zu verwandeln — Auf Seite 154: 'Der Infinitiv mit zu dient zur Begriffsergänzung des Hauptworts oder Zeitworts, von dem er abhängt', würde Ergänzung vollständig genügen, ganz abgesehen davon, dafs die Logik nichts von einer Begriffsergänzung weifs — Auf Seite 225 läfst sich der Satz 'In den Begriff dieser Verbe spielen einn verwandte Zeitwörter hinein, die teils mit dem Dativ, teils mit dem Accusativ verbunden werden', leicht ändern in: Diese Zeitwörter sind sinnverwandt mit andern, die u. s. w. — Im Kapitel der Verneinungen (S. 256) ist von der Gewohnheit die Rede, dafs man 'den Begriff der Verneinung, um ihn zu verstärken, verdoppelte, ja verdreifachte' Kann man denn überhaupt einen Begriff verdoppeln oder verdreifachen? Ich schlage dafür die Änderung vor: 'dafs man zur Verstärkung zwei, ja drei Verneinungen setzte.' — Auf Seite 275 steht der Satz: 'Der allerhäufigste Pleonasmus ... ist der, nach Begriffen der Möglichkeit und der Erlaubnis, der Notwendigkeit und der Absicht beim Infinitiv den betreffenden Begriff durch die Hilfszeitwörter können, dürfen, wollen, sollen, müssen zu wiederholen' Einfacher lautete der Satz so. Der allerhäufigste Pleonasmus ist der, nach Ausdrücken der Möglichkeit und der Erlaubnis ... beim Infinitiv die Hilfszeitwörter können, dürfen, wollen ... zu setzen — Auf Seite 71 sagt Wustmann, kein Mensch denke bei Gänseblume und Rinderbraten an mehrere Gänse oder Rinder, sondern an den Begriff Gans oder Rind Das bezweifle ich Ich denke zum Beispiel bei Gänsebraten nicht an den Begriff Gans — das ist unter Umständen viel zu schwierig — sondern an eine Gans, an ein nicht näher bestimmtes Individuum der Gattung Gans — In der Anmerkung auf Seite 276 steht 'Vereinzelt wird übrigens auch der umgekehrte Fehler gemacht, nämlich der Begriff des Hilfszeitwortes ganz unterdrückt, z. B wir erklärten, dazubleiben — wo es heifsen müfste dableiben zu wollen, denn in erklären liegt doch noch nicht der Begriff der Absicht.' Hier läfst sich beide Male Begriff streichen

An anderen Stellen trifft man die Sache besser, wenn man statt Begriff ein anderes Wort gebraucht So heifst es auf S. 155 'Auf alle diese Begriffe (Art und Weise, Mittel, Macht, im stande sein, genügen u. s w.) darf nur der Infinitiv mit zu folgen' Ausdrücke (statt Begriffe) würde besser sein — Auf S 205 steht der Satz 'Abgeschmackt ist es, den Artikel bei Verwandtschaftsbegriffen wegzulassen' Warum denn nicht bei Verwandtschaftsnamen? Vor einem Begriffe kann doch gar kein Artikel stehen — Auf S. 185 finden wir die Stelle 'Personennamen können nur dann das Bestimmungswort einer Zusammensetzung (z B Blücherplatz, Goethestrafse) bilden, wenn der Begriff ganz äufserlich und lose zu der Person in Beziehung steht.' Man fragt zuerst was für ein Begriff? und dann sagt man sich, dafs hier Gegenstand, Ding, Sache weit besser am Platze wäre — Und so liefsen sich noch eine ganze Menge derartiger Sätze anführen.

S 312 'Verba erhalten den Satzbau geschmeidig und flüssig, sie lassen sich in der mannigfaltigsten Weise bekleiden, ohne dafs die Sätze beschwert

würden und dadurch schleppend würden' Das zweimal gesetzte 'würden' stört, wenn es auch zuerst ein selbständiges Verbum ist.

S 341 'Die verunglückteste Bildung ist jedenfalls Strafthat.' Den Superlativ halte ich für sehr bedenklich

S 398 'Auf Leipziger Ladenschildern liest man jetzt in zehn Fällen kaum einmal richtig Droguen und Droguerie, sondern überall heifst es Drogen und Drogerie, als ob es wie Logen und Elogen ausgesprochen werden sollte' Da wir in Droguen kein rein französisches Wort haben, sondern aller Wahrscheinlichkeit nach — sicher ist die Sache freilich nicht — ein holländisches droog (trockene Pflanze), so ist nicht einzusehen, warum man die französische Schreibweise beibehalten soll. Diese könnte ja ebenfalls Ungebildete zur Aussprache Drog-u-en verleiten.

Das sind die Punkte, auf die ich die Aufmerksamkeit des Verfassers lenken möchte Und nun zuletzt noch eins Ich habe oben gesagt, dafs das Buch seine weite Verbreitung auch dem frischen, derben, ja zuweilen groben Tone verdankt, in dem es geschrieben ist. Das ist sicherlich der Fall, es läfst sich aber nicht leugnen, dafs es auch viel Anstofs erregt hat, besonders durch Ausdrücke wie Blödsinn, Unsinn, stumpfsinnig, toll, albern, lächerlich, einfältig, und durch Ergüsse, in denen der Verf die ganze Schale seines Zornes und seines Spottes ausgiefst Auch in der Derbheit kann man manchmal zu weit gehen. Scharf sollen die Sprachverderber angefafst werden, aber unnötig und verletzend ist die Schärfe, sobald es sich um Fälle handelt, die einer verschiedenen Auffassung fähig sind Das Buch würde deshalb meiner Meinung nach gewinnen, wenn manche Ausdrücke entfernt und andere gemildert würden, und es würde dann doch noch die anziehende Frische behalten, die so wohlthuend wirkt, die bei so vielen ein lebhaftes Interesse an der Muttersprache geweckt, und die ihm die Verbreitung verschafft hat, die ihm in der That in vollem Maſse gebührt.

FORTSCHRITTE DES UNTERRICHTS IN DEN LEIBESÜBUNGEN.[1])

Von Karl Boethke

Es ist eine Freude, zu verfolgen, wie sich die Anweisungen zu einer gedeihlichen Erteilung des Turnunterrichts neuerdings mehr und mehr vertiefen. Findet der Turnlehrer eine gründliche Darstellung der Geschichte des Turnwesens in Rühls 'Entwickelungsgeschichte des Turnens', kann er sich aus verschiedenen Büchern von Dr. F. A. Schmidt über den Betrieb von Wettübungen unterrichten, giebt ihm die Encyklopädie von Euler fast über alle das Turnwesen betreffenden Fragen und Thatsachen Auskunft, so kommt das untengenannte Buch von Wickenhagen insbesondere dem Bedürfnisse des Lehrers den Schwierigkeiten dieses Unterrichtszweiges gegenüber zu Hilfe. So dankenswert auch frühere Anweisungen bis auf den heutigen Tag sind, so fällt doch eine so knorrige Eiche nicht auf den ersten Hieb. Trotz Fleischmanns, Mauls und aller der anderen Turnschriften, welche in den Anmerkungen gewissenhaft aufgezählt sind, hat doch Wickenhagen noch ein Bedürfnis seiner Amtsgenossen zu befriedigen gehabt, für das sie kaum eine bessere Befriedigung finden können.

Die Zwecke und Ziele der Leibesübungen zwar sind oft genug dargelegt worden, und ich will nicht verschweigen, daſs es mir manchmal recht überflüssig vorgekommen ist, wenn die Vorzüge des Springens und nun gar des Laufens, des Werfens und über alles des Ringens in glänzenden Farben geschildert wurden. Aber der Verf. hat über den Wert der Leibesübungen im allgemeinen wie über jeden einzelnen Zweig in der That Neues zu sagen, sei es über ihre physiologische Entstehung und Wirkung, sei es über die richtige Art ihrer Ausführung, sei es über ihre ethische Verwendung im Dienst des Vaterlandes und der Menschheit. Es sei davon hier nur erwähnt, daſs er beim Laufen — im Gegensatze zu einem ausländischen angesehenen Schriftsteller — ein groſses Gewicht auch auf den raschen, plötzlichen Entschluſs und die energische Ausführung selbst ganz kurzer Laufbewegungen legt, ferner, daſs er — je nach Umständen — einer oft wiederholten kurzen Bewegung gleichen turnerischen Wert beimiſst wie einer zusammenhangenden andauernden. Endlich ist es anzuerkennen, daſs er den dem deutschen Turnen eigentümlichen Gerätübungen, auch in ihren Gipfelleistungen, gerecht wird, ja die dabei vorkommenden Luftsprünge und Riesenschwünge (nur nicht als Schaustück) vielleicht noch höher schätzt, als der Berichterstatter es so lange gethan hat.

---

[1]) H. Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele. München 1898. (Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.)

Er sieht eben in ihnen die Vollendung der Erziehung, oder besser des Reifens des Knaben zum Jüngling und zum Manne. Denn überall steht ihm der ethische Gesichtspunkt obenan. Auf der untersten Altersstufe soll die Gesundheit das Mafs bestimmen, auf der mittleren die Zucht, auf der obersten der Mut. Nur eine Klasse von Übungen schätzt er geringer als viel leicht üblich ist, das sind die reinen Kraftübungen, denen er die Übungen der Schnelligkeit und die der Geschicklichkeit bei weitem vorzieht. Natürlich verkennt er nicht die hohe Bedeutung der Kraft als eines unentbehrlichen Bestandteils der andern beiden Vollkommenheiten. Es versteht sich ferner, dafs er für die Turnspiele eine hervorragende Stellung im Erziehungsplane beansprucht und dafs er auch den Übungswert der einzelnen Spiele nach denselben Gesichtspunkten möglichst scharf begrenzt. Er unterscheidet harmlose, sozusagen Kindergartenspiele, unter denen wieder manche Abstufungen zu machen sind, ferner kräftigere Einzelspiele und endlich Parteispiele, denen allein er einen hohen ethischen Wert beimifst. Unsere etwas abweichende Meinung darüber mag weiter unten dargelegt werden. Im ganzen und grofsen stimmen wir dieser Wertschätzung bei und haben auch dagegen nichts einzuwenden, dafs das Spiel als Mittel der Erziehung zu männlicher Kraft ein pflichtmäfsiger Gegenstand des Unterrichts zu sein hat, zumal da der Verf. in der Handhabung des Unterrichts einem Mafse von Freiheit und Selbstbestimmung der Schüler das Wort redet, welches jede pedantische Schulmeisterei ausschliefst.

Was aber dem Buche seinen eigentümlichen Wert verleiht, das ist einesteils die aus vielfach erprobter Unterrichtsthätigkeit hervorgegangene Anleitung zu einem erfolgreichen und auf die höchsten Ziele der Erziehung gerichteten Betriebe der Turnübungen, andernteils die Stellungnahme zu den neuerdings aufgetauchten Fragen und Bewegungen.

Als Ort der Übungen verlangt er vor allem einen freien Platz, verkennt aber nicht, dafs Turnhallen uns in unserem Klima und bei den hochgesteckten Zielen unseres Turnunterrichts unentbehrlich sind. Ja er tritt der Forderung, auch den Winter, ja diesen erst recht, wegen der reinen, stärkenden Luft und des gefrorenen Bodens, zu den Spielen zu benutzen, aus Gründen der Schultechnik und der Verantwortlichkeit für die Gesundheit der Schüler entschieden entgegen, sofern es sich um mehr handelt als um einzelne Ausnahmen an besonders hellen Tagen. Der Winter gehört der Turnhalle und dem eigentlichen Unterrichte. Über Einrichtung und Pflege der Plätze und Hallen giebt er sehr beachtenswerte Winke. Das Klettergerüst verweist er aus der Halle, die es unnütz beengt; Reck, Barren, Streckschaukel seien die besten Klettergeräte für den Winter. Hierzu möchte ich noch bemerken, dafs man vielfach es so ansieht, als hätten sich Guts Muths und Jahn diese Geräte sozusagen aus den Fingern gesogen, während doch das Reck dem ersten besten Baumast entnommen ist, auf den der Knabe sich schwingt, um ein Vogelnest auszunehmen, und der Barren einem Paar solcher Äste, vermittelst deren der Bursch sich leichter zum Stütz und Sitz hinaufhilft. Aus praktischen Gründen wünscht W.

für den Spielbetrieb einen eigenen Platz, grofser als ein Turnplatz gewöhnlich sein kann, und möglichst in einer freien Lage, die dem Auge ebenso wohl thut wie der Lunge

Nichts ist natürlicher, als dafs er für die Spiele 2 × 2 Stunden in der Woche in Anspruch nimmt Aber auch die eigentlichen Turnstunden will er, wenn sie nicht morgens von 7—8 stattfinden sollen, was er für unbedenklich hält — ich auch —, nicht zwischen die wissenschaftlichen Stunden einschieben, sondern nachmittags abhalten, weil sie sonst ihre selbständige Bedeutung einbüfsen und nur noch dem Zwecke dienen würden, die Nachteile wieder aufzuheben, denen der Korper durch die anhaltende Sitzarbeit ausgesetzt gewesen ist Hierin dürfte er zu weit gehen Mir wenigstens scheinen die Messungen nicht mafsgebend, welche man über die Abnahme der Muskelkraft nach einer oder mehreren Schulstunden veranstaltet hat Denn nach meiner Erfahrung würde sich diese Schwäche schon nach 3—4 einfachen Freiübungen wieder verloren haben Immerhin bleibt es bedenklich, etwa von 12—1 im Sommer Turnstunden zu geben Über die Wirkung der Hitze in diesen Stunden stehen mir nicht genügende Erfahrungen zu Gebote. Doch sind bei gröfseren Turnfesten auch die Mittagsstunden oft ohne Schaden zum Turnen benutzt worden, und die Athener legten nach Lucians Anacharsis ebensoviel Wert auf die Festigkeit gegen Hitze wie gegen Kälte.

In betreff der Übungen selbst setzt W die Wichtigkeit eines guten Antretens vortrefflich auseinander Die Grundordnung wird im Lauf eingenommen, und sofort straff gestanden Der Normalstand ist die Grundlage der Korperhaltung bei jeder Übung, eine Anzahl Abbildungen erläutern das überzeugend.

Die Freiübungen — auf den oberen Stufen meist mit Belastung auszuführen — sollen nicht allzusehr zusammengesetzt werden, damit sie nicht zu reinem Gedächtniswerk ausarten Ich würde über 4 Zeiten links und 4 Zeiten rechts nicht hinausgehen Mit Recht empfiehlt er mehrfache Wiederholung mit Abwechselungen Wenn er am Schlufs einer Stabübungsreihe 'tiefes Kniebeugen und Vorwärtsaufwärtsschwingen des Stabes, zwanzigmal' verlangt, so stimmt das dazu nicht und scheint mir ein Versehen. Ich wenigstens würde nach jeder Kniebeuge oder nach je zweien eine Schrittbewegung einschalten Denn eine gedankenlos wiederholte Bewegung ist tot und hat nichts Erfrischendes

In ähnlichem Sinne werden die Marsch- und Laufübungen behandelt, für welche er einen weit ausgreifenden, lebhaften Schritt fordert. Ordnungsübungen will er nicht um ihrer selbst willen haben, sondern nur, um dem Marsch und Lauf einen Reiz der Mannigfaltigkeit zu geben und um einen Aufmarsch zu erzielen. In der That hat der Schulunterricht keine Zeit für Marschreigen u dgl

Bei den Gerätübungen entscheidet er sich für eine aus dem Jahnschen Vorturnersystem und dem Spiesschen Massenturnen — dessen Vorteile er neben seinen Schwächen nicht verkennt — gemischte Lehrweise, bei der diesem Massenturnen der Löwenanteil zufällt. Denn die Vorturner sollen den

Stoff für ihr eigenes Vorturnen aus dem früher in vier Riegen gleichzeitig geturnten Übungen entnehmen Er findet es auch thunlich, nach dem Riegenturnen mit einmaligem Wechsel in ein paar Minuten noch rasch zu einer Prüfungsübung (etwa Felgaufschwung von 12 Mann zugleich an 3 Recken) eintreten zu lassen

Ausführliche Übungsverzeichnisse giebt er grundsätzlich nicht, sondern dafür einzelne Beispiele der Entwickelung einer Übungsform Die Zusammenstellung einer Übungsgruppe kann bekanntlich noch nach andern Gesichtspunkten erfolgen als nach dem der Entwickelung Es kann einmal wünschenswert sein, gerade möglichst verschiedene Übungen zusammenzustellen Diese Frage wirft der Verf nicht auf, läfst aber durchblicken, dafs er selbst in dieser Beziehung keinen allein selig machenden Lehrgang befolgt. Nur darauf hält und dringt er, dafs die Wahl der Pflichtübungen auf einem bestimmten Plane beruht und am Anfange der Stunde den Vorturnern bekannt gegeben wird

Nimmt man dazu, was der Verfasser über Reinlichkeit und Ordnung, Zurechtstellung der Geräte, Befehlsweise, Schlufs der Übungen, Nachwirkung im Benehmen der Schüler ihren Lehrern gegenüber mitteilt, so sieht man, dafs der denkende Lehrer in der That eine seinen Wünschen mehr entgegenkommende Anweisung nicht erhalten kann. Es werden zwar nicht alle Geräte (Schwebebaum, Bock u. s w) so eingehend behandelt wie Reck, Barren, Pferd, Freisprung, aber das über die letzteren Mitgeteilte findet auch auf die anderen leicht sinnentsprechende Anwendung

In einem zweiten Teile erörtert W den Betrieb der Spiele Bei der grofsen Verschiedenheit der Verhältnisse, auf die er selbst hinweist, wird man wohl nicht überall seinem Beispiele und seiner Anweisung folgen können Aber man wird jedenfalls am besten fahren, wenn man ihnen so nahe zu kommen sucht wie möglich Erfreulich ist es, dafs er in den Spielen nur einen Zweig des Turnens erblickt, der freilich aus praktischen Gründen meist örtlich und zeitlich von dem übrigen Turnunterricht zu trennen ist Wir stimmen ihm völlig darin bei, dafs der Anstofs zur Regulierung des Spielbetriebs für den Sommer schon vor Ostern durch den Direktor in einer Lehrerkonferenz zu erfolgen hat, dafs eine Anzahl Kollegen als Aufseher und Ordner hinzuzuziehen ist, und dafs diese ihre Thätigkeit bei ihrem Stundenplan in Anrechnung kommt. Wir begrüfsen mit Freuden, was er von dem freundlichen und fröhlichen Verhalten des Lehrers — dem er doch das Mitspielen nur ausnahmsweise und unter Vorbehalt anrät — und von der ohne Peinlichkeit wohlgeordneten Kontrolle sagt Durchaus richtig ist es, dafs der Spielbetrieb nur dann würdig gedeihen kann, wenn er verbindlich ist, ferner dafs die Anzahl der Spiele auf jeder Stufe auf drei bis höchstens sechs zu beschränken ist. Endlich erkennen wir auch gern an, dafs die von anderer Seite etwas schroff aufgestellte Forderung, wonach es schien, als wenn nur der Wettbetrieb ein Spiel der öffentlichen Fürsorge würdig mache, hier eine heilsame Einschränkung erfährt, indem sie wesentlich auf Parteispiele bezogen wird, bei denen der Ehrgeiz nicht auf den Ruhm des einzelnen, sondern auf den Sieg

der Partei abzielt. Denn das ethische Moment steht ihm so hoch über dem physischen, daſs er nicht ansteht zu erklären, daſs körperliche Ausbildung ohne sittlichen Adel keinen Schuſs Pulver wert sei. Beiläufig, wenn auch der alte Plato schon so etwas gesagt hat, so möchte man es doch in dieser Schroffheit nicht gelten lassen. Es würde dazu führen, daſs der Turnlehrer der körperlichen Ausbildung eines bösartig erscheinenden Knaben hinderlich entgegenträte. Lassen wir es lieber bei dem schönen Worte Schillers bewenden: 'Doch Schöneres find' ich nichts, so lang' ich wähle, Als in dem schönen Leib die schöne Seele', nur daſs wir heute lieber sagen möchten: 'Als in dem starken Leib die starke Seele.'

Auch sonst kann ich in der Wertschätzung der einzelnen Spiele mit dem Verf. nicht ganz übereinstimmen. Einesteils wird nicht immer genügend beachtet, daſs die schönste Spielidee ein Spiel nicht fruchtbar machen kann, wenn die Spielform die Spieler nicht durchweg zu eifriger Mitthätigkeit hinzureiſsen im stande ist, und sodann wird dem edlen Trieb des Gemeingeistes ein doch allzuweiter Wirkungskreis angewiesen.

Ein Beispiel der ersten Art bietet das Balltreiben (S. 88). Sicherlich liegt dem Spiel, bei welchem derjenige den Ball wirft, der ihn zuerst berührt hat, ein höherer Gedanke zu Grunde als dem, bei welchem alle der Reihe nach werfen. Aber nach meiner Auffassung artet das erstere stets in einen Einzelkampf zweier Spieler aus, welchem die anderen fast unthätig zusehen. Es ist daher für eine mäſsig groſse, aus lauter erprobten Spielern zusammengesetzte Mannschaft vorzubehalten und in anderen Fällen das andere vorzuziehen. Für die Faulheit beim Aufhalten oder Fangen weiſs ich freilich kein Auskunftsmittel.

Der zweite Punkt ist wichtiger. Es ist vielleicht eine Wirkung der groſsen geschichtlichen Ereignisse, unter deren überwältigendem Eindrucke wir noch stehen, daſs wir sittliche Gröſse mehr in Stauffachers Wort

Verbunden werden auch die Schwachen mächtig

als in Tells Erwiderung

Der Starke ist am mächtigsten allein

zu finden pflegen. Ist es aber in der That richtig, daſs der Mensch nur in der Gesamtheit leben soll? Giebt es keine gesunde Selbstsucht? Ist es ein falsches Wort: Selbst ist der Mann? Darf man nicht verlangen, daſs er seines eignen Glückes Schmied sei, daſs er sich selbst berate, daſs er sich nicht auf andere verlasse und insbesondere in seiner Gesinnung und seinen Entschlüssen sich einen hohen Grad von Selbständigkeit wahre? Ja, ist es nicht unter Umständen seine Pflicht und Schuldigkeit, mitten unter anders Denkenden seinen eigenen Weg zu gehen und selbst über das Miſslingen in solchem Falle sich mit dem alten Cato zu trösten: Victrix causa diis placuit, sed victa Catoni?

Wenn also das Schlagballspiel als Einzelspiel nach W. nur die Selbstsucht (richtiger das Selbstgefühl, S. 67) fördert, dagegen als Parteispiel den Gemeinsinn, so scheinen mir beide Spiele in ihrer Idee gleichwertig. Die Wahl zwischen ihnen hängt demnach von anderen Gesichtspunkten ab, insbesondere von der

Zahl und dem Charakter der Spieler Mag doch jeder sein eigenes Interesse verfechten — das soll er einst im Leben auch Übrigens wird ja wohl auch sein Gemeingeist genügend in Anspruch genommen Denn wie im Leben die Selbständigkeit und Selbstsucht durch Recht und Gerechtigkeit beschränkt wird, so im Spiele durch die Spielregel und die Forderung der Verträglichkeit. Beim Partiespiel hat mancher faule oder mutlose Spieler ja wenig Antrieb zu thatkräftigem Mitstreben Entweder ist ihm der Sieg gleichgültig oder er verläfst sich auf andere, er ist im Spiel, was man im Leben 'Herdenvieh' nennt Ich würde also einen so grofsen Vorzug der Partiespiele vor den Einzelspielen nicht anerkennen Dafs das Einzelspiel sich nicht zum Wettspiel eignet, das macht es in meinen Augen nicht schlechter Soll aber einmal ein Spiel so vorgeführt werden, dafs die Zuschauer zu leidenschaftlicher Teilnahme hingerissen werden, dann ist es als Partiespiel an der Stelle — aber es wird auch solchen Spielern gelingen, welche es vorher stets in der anderen Form geübt haben Zur Erzielung von 'Höchstleistungen' ist ja allerdings der Wettbetrieb besonders geeignet, aber gerade darin darf man den Bogen nicht überspannen Einer grofsen Zahl von Schülern würde das unablässige Drängen auf Höchstleistungen entschieden Schaden thun.

Aus ähnlichen Gründen könnten wir auch für das Drittenabschlagen eine Lanze einlegen, insbesondere wenn es ohne Plumpsack (also mit Rückschlagen) gespielt wird, desgleichen für 'Fang schon' (Böckchen, schiele nicht'), sofern die Schülerzahl nicht so grofs wird, dafs alle Aufmerksamkeit aufhört Im ganzen aber hat der Verfasser recht, dafs für die unterste Stufe die besten Spiele die Haschespiele sind, bei welchen alle Spieler gleichzeitig zu rennen haben, dafs diejenigen Spiele, bei denen, wenn einer oder zwei daran sind, die anderen müfsig gehen, von untergeordnetem Werte sind und nur als Vorübungen zu den verwickelteren Spielen eine Stelle verdienen (z. B Foppen und Fangen, Diebschlagen), und endlich, dafs Barlauf, Schlagball, Fufsball und Thorball die Hauptspiele für die kräftigeren Schüler der oberen Klassen sind Dagegen kann ich in den Neckspielen, bei denen es in der Regel einem Spieler besonders schlecht gehen mufs, nicht so etwas Minderwertiges sehen wie der Verf. Drängen sich doch die Kinder dazu, Fuchs zu sein oder Blindekuh oder Jakob, und haben herzliche Freude an den Schlägen, die sie bekommen Ist es nicht auch eine ethische Wirkung, sich an einem gewissen Grade des eigenen Leidens zu freuen und einen derben Spafs zu verstehen?

Sehr lehrreich ist der vom Verf an Katze und Maus gelieferte Nachweis, wie man durch leichte Veränderungen ein Spiel veredeln und seinen Schwächen abhelfen kann.

So wären wir denn, abgesehen von einzelnen Punkten, über die man sich leicht verständigen kann, mit dem Verf durchaus einverstanden und könnten uns ganz der Freude über das Geleistete hingeben Doch wollen wir nicht verschweigen, dafs wir beim Lesen häufig Lust zum Widerspruch verspürt haben Fast jedesmal verging uns diese Lust im Weiterlesen Es geschah das meist bei den Gegensätzen zwischen Spiess und Jahn, Halle und Platz,

Turnen im engeren Sinne und Spiel, Wettbetrieb und harmlosem Spiel. Fangen wir hiermit an.

Man hat gegen den ausschließlichen Wettbetrieb der Spiele und der sogenannten volkstümlichen Übungen den Vorwurf erhoben, daſs er den Ehrgeiz zu krankhafter Höhe steigere (S. 67 und 65 Anm.). Der Verf. begegnet dem Vorwurf mit der Frage, ob nicht alle groſsen Leistungen durch Ehrgeiz zu stande kommen, und ruft aus: 'Weg mit einem Spielschlendrian!' u. s. w. (S. 67). Nach dem Zusammenhange würde danach aller Betrieb, der nicht Wettbetrieb wäre, als Schlendrian bezeichnet werden. Im Leser bäumt sich etwas gegen diese Auffassung auf. Bald aber erfährt er, wie der Verf. selbst nach Einschränkungen für die Erweckung des Ehrgeizes sucht. Er findet sie im Parteispiel. Wir haben oben schon gesagt, warum wir das nicht ganz richtig finden. Wir finden die beste Einschränkung einmal darin, daſs nebst den aufregenden Wettspielen auch gelegentlich harmlosere Spiele getrieben werden, sodann aber in der strengen Wahrung des Spielcharakters, vor allem in der Verträglichkeit, und ferner in dem Gegengewichte der eigentlichen Turnübungen einerseits und der geistigen Aufgaben des Schulunterrichts andererseits. Und aus der ganzen Darstellung des Verf. geht hervor, daſs er trotz des Kraftausdrucks vom 'Spielschlendrian' nicht anders denkt (S. 68. 70).

Ferner: Gegen die Turnvereine wie gegen die Turnlehrer wird der Vorwurf erhoben, daſs sie vor dem Erwachen der Spielbewegung das Turnspiel 'allzusehr vernachlässigt' haben. Natürlich empört sich das Turnerherz gegen diesen Vorwurf und fragt: Wer hat denn zu jenen Zeiten das Turnspiel gepflegt? Und wenn die Vereine und Turnlehrer das nicht hinreichend gethan haben, wo waren denn diejenigen, welche ihnen das jetzt vorwerfen? Ihre Sache wäre es doch gewesen, schon damals zu mahnen und zu helfen! Aber sie schwiegen und überlieſsen alles, was damals zu erreichen war, den vielgeschmähten Turnvereinen und Turnlehrern. Nun kommt einer, der es versteht, reiche Mittel zusammenzubringen, eine Bewegung einzuleiten und einfluſsreiche Kreise hineinzuziehen. Da schilt denn so mancher von hohem Fuſsgestell herab auf diejenigen, die unter den ungünstigsten Umständen aus reiner Freude an jugendlicher Bewegungslust das Mögliche geleistet haben. Erinnert das nicht an den Zaunkönig, der den Adler überflog, weil er seinen Flug erst begann, wo der Adler, unter dessen Gefieder er sich bis dahin hatte tragen lassen, den seinigen beendigte?

Doch wir brauchen uns nicht zu ereifern. Der Verf. stimmt zwar einmal in diese Vorwürfe ein, er aber läſst dem Turnunterricht sein volles Recht widerfahren, verzichtet im Winter sogar auf das Spiel (S. 80), und wenn er es auch nicht mit ausdrücklichen Worten sagt, so zeigt doch der ganze Zusammenhang, daſs er den Vereinen und den Turnlehrern die Anerkennung ungeschmälert läſst, daſs sie stets mehr als andere die Hüter der Spiele gewesen sind, und daſs sie es heute nur in gröſserer Ausdehnung sind als früher.

Wo der Verf. dem Turnen auf freiem Platze den Vorzug giebt vor dem Turnen in der Halle, da sieht es aus, als wenn irgendwann die Glaube ge-

herrscht habe, daſs die Halle der eigentliche Ort für das Turnen sei. Es werden auch zwei Thatsachen dafür angeführt, daſs es sich lohne, gegen eine solche falsche Richtung kräftig aufzutreten, einmal der Mangel eines Turnplatzes bei der Zentralturnanstalt in Berlin und sodann das Dasein von Anweisungsbüchern für die Benutzung der Turnhallen zu Turnspielen. Diese Beispiele freilich beweisen wenig. Wenn in einer Groſsstadt wie Berlin eine fehlerhafte, wiewohl durch den Lehrzweck erklärliche Einrichtung bis jetzt nicht geändert worden ist, so läſst sich daraus kein allgemeiner Schluſs ziehen; und die Litteratur der Hallenspielbücher (S 69) ist ja wohl nicht überreich. Giebt es doch auch Lehrbücher für das Turnen an Schulbänken, für Ruderübungen in der Wohnstube u. dgl.! Und nun erwäge man auf der anderen Seite: Wo sind denn die vielen Turnhallen, in die man das Turnen verbannt? Und vor allem, wo waren sie in den vierziger Jahren? Die weit überwiegende Zahl von Turnvereinen hat keine Halle zur Verfügung. Freilich mancher turnt in einem Wirtssaale und hat keinen freien Platz. Jenen hat er aber leichter bekommen können als diesen. Er hat nie vor der Frage gestanden, ob er drinnen oder draufsen turnen wollte, sondern ob drinnen oder gar nicht. Man sollte ihm danken, daſs er das Hallenturnen dem Nichtturnen vorgezogen hat. Und wenn seine Mitglieder erst von 8 Uhr Abends an oder noch später freie Zeit haben, was soll er dann auf dem dunklen Platze anfangen?

Alles dies schwirrt dem Leser bei dem Eifern gegen die Hallen (und für das Freilichtturnen, wie es Witte genannt hat) durch den Kopf. Aber gemach, der Verf. verlangt selbst, daſs die Halle im Sommer bei Regenwetter benutzt werde, und macht im Winter weniger Gebrauch von der Verlegung der Übungen ins Freie, als etwa F. A. Schmidt es verlangt. Auch giebt er so vortreffliche Ratschläge zur richtigen Behandlung und Benutzung der Turnhallen, daſs die Andeutungen, als gäbe es in dieser Beziehung etwas anzugreifen, gegenstandslos werden.

Freilich einen Mann giebt es, der muſs als Sündenbock für ähnliche Sünden erhalten. Das ist Adolf Spiess. Ihm wird vorgehalten, daſs er den Turnlehrer zum Permutationskünstler gemacht, den Turnunterricht aus dem Freien in die Halle verlegt und seiner lebendigen Frische entkleidet habe. Es wird dabei übersehen, daſs jeder Turnlehrer ein Permutationskünstler sein muſs, daſs die zeitweilige Verlegung in die Halle sicherlich ein Werk der Not, nicht des eigenen Triebes gewesen ist, und daſs Spiess nicht so viele begeisterte Jünger gezogen hätte, wenn sein Unterricht so tot gewesen wäre. Wenn er den Unterricht klassenweise erteilen wollte, so wird das auch jetzt noch von sehr vielen Turnlehrern (z. B. von Heeger) verlangt. Auch fordern die gesetzlichen Bestimmungen, daſs bei der Bildung der Abteilungen, Riegen u. s. w. die Klassen nicht auseinandergerissen werden.

Indessen auch hier legt die Umsicht des Verf. selbst das Pflaster auf die Wunde, die er geschlagen hat. Nicht nur, daſs er zugesteht 'mag Sp. sonst auch noch so groſse Verdienste gehabt haben'; nein, er mischt selbst seine Methode aus Jahn und Spiess und würde die letztere, die des Massenturnens,

bei welchem der Lehrer allein anordnet, die Vorturner nur helfen, noch vielfacher anwenden, wenn er alle Geräte in der Vierzahl — natürlich für jede Abteilung auch in angemessenem Maſse — zur Verfügung hätte Das ist doch eine vollwichtige Ehrenerklärung (S 45)

Es bleibt also bei dem vollkommenen Einverständnisse, in welchem wir mit dem Buche seinem wirklichen Inhalte nach zu stehen erklärt haben Nur hätten wir die von den Rufern im Streit erfundenen Schlag- und Kraftwörter in einem so vornehm und taktvoll gehaltenen Buche lieber ganz vermiſst oder den Nachweis ihrer mangelnden Berechtigung gefunden, als daſs sie ausdrücklich anerkannt und dann stillschweigend entkräftet werden, indem der Weitblick des Verf im weiteren Verlauf über sie zur Tagesordnung übergeht.

Die Auffassung des Sports deckt sich natürlich mit des Verf Artikel 'Sport' in Eulers Encyklopädie Der Sport ist ihm wesentlich Wettspiel, und zwar im besten Sinne, auf das allgemeine Beste abzielend. Dahin habe sich der sehr umfassende Begriff in neuerer Zeit verengt. Es versteht sich, daſs wir ihn nur im edelsten Sinne brauchen können, aber sollte es wahr sein, daſs der Engländer die Ergötzlichkeiten und Belustigungen der herumziehenden Gaukler, das Angeln nach Forellen, die Hahnenkampfe, die Pferderennen und die Fuchsjagden nicht mehr 'sport' nennt? Was liegt uns am Ende daran, die verschiedensten Thätigkeiten mit einem Worte zusammenzufassen? Was wir von allen jenen Sports gebrauchen, das sind Leibesübungen, Kampfspiele, Wettübungen Das verstehen wir, so lange wir aber von Sport sprechen, werden Lober und Tadler immer bei einander vorbei hauen, da jene den Sport 'im edelsten Sinne' meinen, diese aber das Wesen des Sports gerade in seinen unedlen Seiten finden Es wird sehr erfreulich sein, wenn man endlich einmal den unverständlichen Sport denen überläſst, die auch vom Start und Rekord nicht lassen können

Schlieſslich sei es uns gestattet, den Wunsch auszusprechen, daſs, was hier für die höheren Schulen geleistet worden ist, denen auch sonst in den hervorragendsten neueren Turn- und Spielbüchern der Löwenanteil zufällt, demnächst auch für den Unterricht in der Volksschule und für das Turnen der ihr entwachsenen Jugend geleistet werde Denn die Schulung der englischen Aristokratie mag für diese von idealer Vollkommenheit sein, für das Volk der allgemeinen Wehrpflicht kann sie nicht genügen

---

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Zu Klees Grundzügen der deutschen Litteraturgeschichte (2 Aufl. Berlin 1897)

Die ausgezeichneten Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte von Gotthold Klee haben allerwärts eine so günstige Aufnahme erfahren, dafs es eines neuen Lobes nicht bedarf Vielmehr möchten wir einiges nennen, das vielleicht die bessernde Hand verträgt.

Die Litteraturgeschichte stellt nicht nur die Zusammenhänge dar in denen ihre Einzelwerke zu einander sondern auch die, in denen sie zur ganzen Zeitbewegung stehen (S 1) Ein bloßer Wechsel zwischen betonter und unbetonter Silbe ergiebt noch keine taktmäßige Bewegung der Sprache sondern ein geregelter (S 2) In die entsprechenden Spiranten, „nämlich t in fs (vgl niederd dat, hochd das, sprich dafs) p in f (vgl nd up, hd auf, auf) k in ch (vgl nd maken, hd machen)", gehen nach Vokalen nur die einfachen Tenues über (S 3) Diese Verschiebung haben auch die mitteldeutschen Mundarten streng durchgeführt (S 3). Die Darstellung des Vorgangs, die das Richtige meint, bedarf wenigstens einer genaueren Fassung S 8 steht vuoren zu holza statt vuoron Wulfila hat für die meisten seiner Buchstaben sich doch wohl das griechische Alphabet zum Muster genommen, nicht das lateinische (S 7) Das Komma nach „Weisheit" (S 17 Anm 1) muſs fallen, umgekehrt S. 145 nach „Geschichte" stehen wenn nicht aus „Geschichte der Kartesischen Philosophie" „Geschichte der Kartesischen Philosophie" werden soll. S 138 fehlt hinter „Universalgeschichte" das Fragezeichen. S 93 ist 1765 in 1775 verdruckt S 104 dagegen in dagen. „Bar" in Anführungsstrichen (S 65) lautet richtiger „Par" wie die älteren und besseren Quellen haben Es ist nicht bloſs ein Lied, sondern auch eine Strophe (S 50) Das geistliche Drama hat H Sachs nicht aufgefrischt (S 87), da er vielmehr an das neue biblische Drama der Reformation anknüpft Seinen Frühling hat Ew v Kleist wohl nicht nach Klopstocks Beispiel in Hexametern (aber mit einer Vorschlagsilbe vor jedem Vers)" abgefafst (S 97) Nathan der Weise ist ein hohes Lied der Menschenliebe, nicht bloſs religiöser Duldung (S 98) Auf die reichen poetischen Schätze des Alten Testaments wies nicht so sehr die älteste Urkunde des Menschengeschlechts hin, als Herders Archäologie der Hebräer, aus der die Urkunde hervorging (S 118) Ob Orests Heilung vom Wahnsinn sich durch seine Reue und das Gebet der reinen Priesterin vollzog und nicht vielmehr überhaupt durch die besänftigende Nähe des reinen Weibes (S 128 f)? Das ganze Schauspiel (Iphigenie) als eine hoch poetische Verherrlichung der Wahrhaftigkeit anzusehen — die allerdings in der schönen Litteratur des 18. Jahrhunderts viel galt — ist doch wohl zu eng (S 129) Hermann und Dorothea ist genauer ein bürgerliches Epos (S 131) Hat der treffliche Körner wirklich ohne Schillers Vorwissen dessen Schulden getilgt (S 148)? W Meister schwebte der romantischen Schule erst recht als Muster vor, als sich ihre Lehre „eigentümlich gestaltete" (S 151 f.). Dafs die Nachlässigkeit der Form bei Heine nur scheinbar, „in Wahrheit aber fein berechnet ist", dürfte in manchen Fällen zu bezweifeln sein (S 164) S 189 steht Voigtland für Vogtland Dafs Julius Mosen „vorübergehend der Tendenzpoesie huldigte dann aber sich zu den reinen Dichtungen wie «Zu Mantua in Banden» und «Vor Wendro ganz bedeckt» (Der Trompeter an der Katzbach) aufschwang", stimmt nicht, da die beiden Lieder der Zeit seiner politischen Dichtung angehören (S 166).

Es sind der namhafte Anastasius Grün aus Laibach der in seinen Romanzenkreis als ein Nachzügler der Romantik erschienen, dann aber tapfer losging" Dieses dann aber gleich hinter dem eben erwähnten entschlüpfte wohl nur einer etwas raschen Feder, die dem sich aufdrängt, der zum Abschlusse drängt. Anmerkenswert ist, dafs der beliebte Romanzenzyklus sich in einen Romanzenkreis verwandelt hat, ein Beispiel von Verdeutschung dergleichen eine baldige neue Auflage hoffentlich mehr bietet. Den beiden „dann aber" gesellen sich „Den Häuptern der romantischen Schule schlossen sich, zum Teil schon in Jena, mehrere jüngere Dichter an die später in Heidelberg ihren Sammelpunkt fanden Sie übertreffen jene zum Teil —" (S 164 f) „Die Tagesschriftsteller sind früher erwähnt worden Von großen Denkern ist Kant (§ 67—8) genannt worden" (S 161) „Aber der Ideengehalt ihrer Poesie wird mehr oder weniger modern" reimt sich mit „sie blieben den großen fern" (S 173) Andererseits ist kürzer als andererseits (S 18) „Von echtem volkstümlichen Witz" (S 88)

steht Schillers volltönendem lyrischem Schwunge gegenüber (S 168). Dem Wohlklang opfern wir das in ine 2 Adjektiv ungern eher den genauen Titel eines Werkes den Regeln der Grammatik Von ihm ist die Dichtung Wieland der Schmied, die er seiner Neubearbeitung des Dietrichsage «Das Amelungenlied» (besser dem) einfügte (S 170).

Der wörtlichen Wiederholung nähert sich die inhaltliche, die allerdings nicht auf denselben Gegenstand geht „Der Schwung zur Überschwänglichkeit" (Klopstock S 93) „die Überschwänglichkeit im Gefühl und Ausdruck (S 95 Klopstock) — „die Verskunst zur Künstelei" (S 93 Klopstock) „daneben eine Verkünstelung der Sprache (Klopstock S 95) — „das Erzeugnis eines vollen Herzens" (S 99) „in vollen Herzenstönen" (S 96) — „diese Einleitung (Hagens Jugend) ist wohl freie Erfindung" (S 37) „die erste Vorgeschichte (Hagens) scheint frei hinzugefügt zu sein" (S 37) — „der musterhafte Aufbau des Stücks" (S. 104 Minna von Barnhelm) „die mustergültige Anlage des Stücks" (S 105, Emilia Galotti) — „die vollendete Charakterisierung" (S 105, Minna von Barnhelm) „die scharfe Charakteristik" (S. 105, Emilia Galotti) — „Kraft der Gestaltung" (S 126 Goethe) und „Shakespeare ebenbürtiger Gestaltungskraft" (S 127 Götz von Berlichingen) „plastische Darstellung" (S. 127, Werther) Man rede lieber von kunstvollem Aufbau nur bei Emilia Galotti, von Gestaltungskraft nur beim Götz, um das Eigene jedes Werkes scharf hervorzuheben Vielleicht führt eine neue Auflage der Grundzüge die einzelnen Sagenkreise nicht mehr namentlich auf, was schon die zweite nicht gern that (S 11 Anm), Dergleichen Kürzungen schaffen Ergänzungen Raum, die dem Schüler genehm sind, wo er aufs bloße Lesen angewiesen ist. Statt des Aufsatzes Fr Schlegels über neuere Dichtung lese er über Lessing über W Meister (S 194) statt „Übergänge und Ringen nach neuen Zielen" (S. 6) die Angabe dieser (Deutsches, Wirkliches darzustellen). Die Rücksicht auf den Stabreim führte zu einer neuen Auswahl bestimmter Wörter (S 7) Notker hat zuerst in St. Gallen lateinische Texte nicht wörtlich, sondern in wirklichem Deutsch übertragen die Worte nach Betonung und Länge die Anlaute dem vorhergehenden Auslaut gemäß bezeichnet (S 19) So lange die Geschichte der deutschen Sprache noch keine eigene Stelle im deutschen Unterricht auf höheren Schulen hat ist sie der Litteraturgeschichte einzuverleiben zu der sie nach Herder gehört. Die Geschichte der Tiersage lehrt deutlicher dichterisches Werden als die eines andern poetischen Erzeugnisses (S 19). Hartmanns Frauen sind sanft und gütig, mehr innerlich die seiner französischen Vorlage anmutig mehr äußerlich (S 28). Mit Gottfrieds von Straßburg Tristan wetteifert die Bearbeitung des nämlichen Stoffes durch W Hertz (S 31) Sebastian Brants Narrenschiff ist die erste deutsche Dichtung die auch im Auslande Ruhm erntete (S 48) Von den Dramen des Schweizers N Manuel (S 59) verdienen die Dramen Rebhuns und Frischlins Erwähnung (S 66) durch Luther angeregt Es sind Schuldramen wie die des Burkard Waldis (S 67) und Weises (S 78) A Gryphius hat das deutsche Kunstdrama in Alexandrinern begründet (S 74). Seine Lustspiele sind in Prosa geschrieben Die ersten deutschen Dramen in Prosa stammen von Herzog Heinrich Julius von Braunschweig, der 1589 zur Regierung gelangte Die nüchterne Gesetzmäßigkeit der Opitzischen Schule rief allerdings eine Gegenströmung hervor deren Vertreter aber immer noch ehrfurchtsvoll zu Opitz aufblickten (S 77) Der abenteuerliche Simplicissimus ist ein Schelmenroman, dessen Gattung aus Spanien stammt (S 79) Noch vor der Fehde Bodmers und Breitingers mit dem die Franzosen nachahmenden Gottsched lehnten sich Brockes (S 79 Anm) und Haller (S 84) an englische Vorbilder Brockes hat zuerst die deutschen Dichter die Natur eingehender betrachten gelehrt Haller bereits in den Alpen und Lehrgedichten den Gegensatz zwischen Kultur und Natur beleuchtet der Schillers Schriften durchzieht. Hagedorn eröffnet die Reihe der angesehenen deutschen Fabeldichter im 18. Jahrh Wieland gewann vornehmlich Oberdeutschland der deutschen Litteratur d h den Sinn dafür bei Adeligen und gebildeten Bürgern (S 88) Die Sprache in Klopstocks Tod Adams (S 96) führt zur dichterischen Prosa in Geßners Idyllen (S 96 f) Die beiden andern biblischen Dramen Klopstocks sind in fünf- und sechsfüßigen Jamben geschrieben die vaterländischen Bardiete in Prosa neu erfunden während der neuen Gattung seiner biblischen Stücke einige Bodmersche vorangingen (S 99). „Hermanns Schlacht (1769)" läßt ungewiß ob das Jahr der Entstehung oder des Drucks gemeint ist (S 99) Wenigstens steht S 109 „(erschienen 1780)", S 113 „(gedruckt 1805)" d h vollständig gedruckt denn der Anfang des Cid erschien schon in Herders Adrastea Die Krone der Geßnerschen Idyllen ist „der erste Schiffer" (S 97) E v Kleists und Gleims vaterländische Lieder (siebenjähr Krieg) er-

öffnen die Kriegslieder des 18 und 19 Jahrhunderts (S 97) Die Einfachheit des Philotas beruht wie die der Lessingschen Fabel auf dem Vorbild der Alten (S 104 103) Der Vers im Nathan ist verhaucht (S 109) im Gegensatz zu den Versglanzes der Iphigenie Wielands Agathon (S 110) ist der erste deutsche Originalroman der zweiten Blütezeit der deutschen Litteratur Die Urwahrheit der Tugendhelden hatten in England schon Fielding und Shaftesbury hervorgehoben (S 110 oben) Wielands Alceste wirkte im Stil auf Goethes Iphigenie, seine „Wahl des Herkules“ inhaltlich auf dessen Faust (S 109). Schuberts Odenschwung zeigt Schillers Anthologie (S 118). Die Lehre vom Epigramm brachte Herder zum Abschluſs (S 111) Einen neuen Ton schlugen seine Legenden an, auch seine Paramythien (S 111), die letzteren ohne glückliche Nachfolger Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (S 114) führen in die Wurzeln seiner Gedanken Gott ist die Urkraft, die sich äufsert in Kräften der Welt, die als solche nicht stille stehen, sondern sich entwickeln ihrem Wesen gemäſs zur Ordnung im Menschen zur Humanität, d i zu Vernunft und Billigkeit gerade dazu, weil jedes Wesen sich selbst zu erhalten sucht im Gleichgewicht der Kräfte, und Vernunft und Billigkeit dieses Gleichgewicht im Menschen darstellen. Ein Hinweis darauf welche von diesen Gedanken an Leibniz, Shaftesbury, Spinoza erinnern, deutet auf den Zusammenhang der deutschen schönen Litteratur mit der Philosophie wie denn Goethe ohne Spinoza, Schiller ohne Kant, die Romantiker ohne Fichte und Schelling, das junge Deutschland ohne Hegel, die Jüngsten ohne Schopenhauer und Nietzsche unverständlich bleiben So wird Max Piccolomini erst deutlich bei dem Gedanken an den Kantschen Kampf der Neigung mit der Pflicht Schillers Kabale und Liebe ist kühner als Emilia Galotti. Er verlegt den Schauplatz der Handlung nach Deutschland (S 144) Goethes Dichtung adelt kurz gesagt Schönheit, wie denn des Dichters Leben nach Einklang strebt, nach klarer Heiterkeit. Seine Schriften durchzieht — vergleiche Herder — der Gedanke der Entwickelung (Wilh. Meister, Faust, Dichtung und Wahrheit, Geschichte der Farbenlehre), des thatkräftigen Handelns (S 125) Jean Pauls Wuz führt eher in seine Werke ein als seine groſsen Romane (S 160). Hölderlin hält die Mitte zwischen Schillers Schwung und Goethes seelenvoller Klarheit (S 156) Novalis Heinrich von Ofterdingen entstand nicht ohne Tiecks Sternbald, dieser nicht ohne W Meisters Lehrjahre (S 154 163) Heines Neigung, mit des Lesers Empfindung ein leichtfertig Spiel zu treiben, hat ihre Wurzeln wohl in der romantischen Ironie (S 164).

Alle die Wünsche sollen an den Wert der Kleeschen Grundzüge nicht rühren Im Gegenteil Fast jüngst brachte mir ein Schüler eine Litteraturgeschichte mit der Bitte um mein Urteil darüber Ich hatte einige Seiten überflogen da merkte ich lebhaft die Tugend des Kleeschen Buches fast immer das zu treffen, worauf es ankommt, ein Lob, nach dem wir geizen

Hermann Schiller.

KARTEN UND SKIZZEN

1) aus der vaterländischen Geschichte der neueren Zeit (1617—1789),
2) aus der außerdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte,
3) aus der Geschichte des Mittelalters,
4) aus der Geschichte des Altertums

Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert von Prof Dr Eduard Rothert Düsseldorf Druck und Verlag von August Bagel.

Um vielfach geäuſserten Wünschen nachzukommen, hat der Verfasser, angeregt zugleich durch die günstige Beurteilung des 1 Heftes der Karten und Skizzen, auch die vaterländische Geschichte der neueren Zeit (1617—1789), sowie die neuere und neueste Geschichte der außerdeutschen Staaten graphisch zur Darstellung gebracht Er verfolgt dabei dieselbe Absicht er will nämlich mit diesen einfachen Zeichnungen die geschichtlichen Atlanten keineswegs verdrängen, sondern vielmehr zum rechten Gebrauch derselben die praktische Anleitung geben um auf diese Weise eine rasche Orientierung über geographisch historische Begriffe zu erzielen und klare und bleibende Vorstellungen im Geiste der Schüler zu erzeugen

Wie in dem ersten Hefte so sind ebenfalls in diesen beiden knappe historische Notizen beigegeben Tragen diese auch zunächst zum richtigen Verständnis der Karten bei, so sind sie doch mehr als eine bloſse Erläuterung des Kartenbildes denn in der Zeit vor- und zurückgreifend lassen sie uns in kurzer Übersicht bald einen bedeutsamen geschichtlichen Abschnitt überschauen, bald Ursache und Verlauf eines Krieges oder die einzelnen Bestimmungen wichtiger Verträge und Friedensschlüsse kennen lernen

Im einzelnen betrachtet, veranschaulichen die ersten Karten des 2 Heftes kriegs

geschichtliche Vorgänge aus dem Reformationszeitalter, die anderen dagegen bringen vorzugsweise den dreifsigjährigen Krieg und die Kriege Ludwigs XIV und Friedrichs des Grofsen zur Darstellung Überall läfst sich das besondere Geschick des Verfassers schnell zu orientieren wahrnehmen. Man betrachte entweder die Karte Nr 4, die mit einfachen Linien den Zug Gustav Adolfs von Pommern durch Nord-, Mittel- und Süddeutschland bis zurück nach Lützen darstellt, oder auf Karte 5 die Besitzveränderung des Jahres 1648, die mir übrigens auf keiner Karte bisher so klar vor Augen getreten ist, oder verfolge, um noch ein Beispiel anzuführen, an der Hand des kleineren Skizzen von Nr 7 den Verlauf des spanischen Erbfolgekrieges auf seinen verschiedenen Schauplätzen, so wird man das Gesagte im einzelnen völlig bestätigt finden.

Mit Recht ist die Zeit der Kriege Friedrichs des Grofsen einer eingehenderen Behandlung gewürdigt. Schon die gröfsere Zahl der Karten, sowie die Verwendung eines eigenen Blattes für jedes Jahr des siebenjährigen Krieges ist ein deutlicher Beweis für das besondere Interesse, das der Verfasser gerade diesem Stoffe entgegenbringt, und das er auch bei der Darstellung der vielen Kriegszüge der preufsischen und zum Teil auch der feindlichen Truppen zeigt. Und selbst da, wo der zu bewältigende Stoff allzu reichlich vorhanden ist, wie auf den Karten Nr 15, 16 und 17, bleibt die graphische Darstellung trotzdem anschaulich und klar.

Das 3 Heft bietet nichts Abgeschlossenes, sondern hat nur den Zweck, die Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte, namentlich der Geschichte des letzten Jahrhunderts zu ergänzen. Von dem Gesichtspunkte ausgehend, dafs alle grofsen Ereignisse um so wichtiger sind, je näher sie der Gegenwart liegen, stellt der Verfasser auch Vorgänge dar, die sich auf fernen Schauplätzen abgespielt haben. Und da er in dem ersten Hefte schon eine kurze Übersicht über die österreichische und französische Geschichte gegeben hat, so treten hier die beiden anderen Mächte, England und Rufsland in den Vordergrund.

Einige von den Karten versetzen uns in das 17 und 18 Jahrhundert der französischen und englischen Geschichte zurück und auf diesen finden wir die englische Revolutionszeit, den nordamerikanischen Freiheitskrieg, die Erwerbungen Ludwigs XIV und die Besitzveränderungen Frankreichs in den Jahren 1795, 1797 und 1810. Eine Tafel sogar ohne Kartenbild macht uns mit der französischen Revolution, ihren Ursachen, ihrem Verlauf und den schnell aufeinander folgenden Verfassungen bekannt. Doch am meisten kommt es dem Verfasser darauf an, die Machtverhältnisse Englands und Frankreichs in den Kolonien und die neueste Entwicklung Rufslands vor Augen zu führen. Auch diese Karten lassen an Anschaulichkeit der Darstellung nichts zu wünschen übrig. Denn wir bemerken auf ihnen, wie England der ausgedehnteste Besitz in Afrika zugefallen ist und wie es auch in Vorderindien eine beherrschende Stellung einnimmt, doch ist auch der Kolonialbesitz Frankreichs in Afrika und Hinterindien im Laufe der Jahre so erweitert, dafs es auf diesen Gebieten mit dem englischen Nachbar beinahe rivalisieren kann, dessen Stellung übrigens an der Nordwestgrenze des indischen Reiches durch das unaufhaltsame Vordringen Rufslands noch bedroht wird.

Die graphische Darstellung geschichtlicher, besonders kriegsgeschichtlicher Vorgänge ist nicht neu. Ja, ich meine, dafs jeder Geschichtslehrer bei gegebener Gelegenheit im Unterrichte mehr oder weniger davon Gebrauch machen mufs. Aber hier ist diese Darstellung in so origineller und umfassender Weise durchgeführt, dafs wir das Buch für ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht ohne Bedenken erklären, ein Buch, das nicht allein Lehrern und Schülern vortreffliche Dienste leisten kann, sondern das auch jeder Gebildete gern zur Hand nehmen wird, um sich über den Verlauf geschichtlicher Vorgänge rasch zu orientieren.

Auch die Karten und Skizzen aus der Geschichte des Mittelalters sind nach denselben Grundsätzen wie die vorhergehenden Hefte bearbeitet und führen uns in ihren einzelnen Blättern durch die verschiedenen Perioden dieses Zeitraums. Aus der Fülle des dargebotenen Materials sei nur einzelnes herausgegriffen. Gleich im Anfange verweisen wir besonders auf die Skizzen, die die einzelnen Züge des Drusus und Germanikus, die sogenannte Völkerwanderung und das Vordringen der Araber veranschaulichen. Wie deutlich treten uns ferner die Kolonisationsbestrebungen Heinrichs des Löwen, die einzelnen Kreuzzüge, der Umfang des Gebietes der Hansa, die damaligen bekannten Handelsstrafsen und anderes vor Augen! Und namentlich versteht es der Verfasser meisterhaft, das Entstehen, Wachsen und Schwinden einzelner Staaten durch Farben deutlich zu machen, dafs oft die Kartenbilder allein ohne die Bemerkungen

eine ganz deutliche Sprache reden. Und da auch die Geschichte der wichtigsten europäischen Staaten aufser Deutschland zum Pensum der Prima gehört, so ist uns auch deren Entwickelung auf einigen Karten vor Augen geführt.

Der beigefügte Text enthält allerdings vieles, was sich in den bekannten Lehrbüchern auch findet, aber in seiner übersichtlichen und zusammenfassenden Form dazu beiträgt, dafs die Schüler diese Bilder leichter verstehen lernen, und zugleich auch wichtige Fingerzeige für das Verständnis gewisser Abschnitte aus der Kulturgeschichte giebt. Auch die beigegebenen Stammtafeln scheinen mir nicht überflüssig zu sein.

Die Karten und Skizzen aus der Geschichte des Altertums bilden den Abschlufs des in fünf Abteilungen zerfallenden Gesamtwerkes. Mit Recht hat der Verfasser auch für diese Periode der Geschichte eine graphische Darstellung der wichtigsten Ereignisse und Einzelvorgänge nicht allein als wünschenswert, sondern sogar als notwendig bezeichnet, zumal da man gerade auf diesem Gebiete, trotz Atlas und Unterricht, oft recht unklaren Vorstellungen der Schüler begegnet. Elf von den sämtlichen Karten stellen Ereignisse aus der griechischen, die vierzehn anderen solche aus der römischen Geschichte dar.

Sehen wir uns die einzelnen Karten näher an, so ist die Auswahl mit Geschick getroffen, denn überall, wo der Atlas und das Lehrbuch nicht ausreichen, greifen sie ergänzend ein: mögen sie nun entweder den Verlauf einzelner wichtiger Kriege, z. B. der Angriffskriege der Perser und Griechen, des Samniter- und der punischen Kriege darstellen oder uns auch in passender Nebeneinanderstellung das Machtgebiet zweier Staaten, des peloponnesischen Bundes und der athenischen Symmachie, veranschaulichen. Aber auch die kleinen Nebenkarten, die das Buch in gröfserer Zahl aufweist, sind recht anschaulich und belehrend, zumal da die Karte durch die danebenstehenden Bemerkungen noch erläutert wird. Dasselbe gilt auch in noch höherem Grade von den beiden Städtebildern von Athen und Rom, die recht geeignet sind, die Schüler der oberen Klassen, soweit es auf dieser Stufe erforderlich ist, mit diesen alten Kulturstätten bekannt zu machen.

Auch mit der Anlage und dem Inhalte dieses Heftes erklären wir uns völlig einverstanden. Über die einzelnen Hefte hat sich die Kritik bisher aufserordentlich günstig ausgesprochen, und so hoffen und wünschen wir, dafs auch das Gesamtwerk die weiteste Verbreitung, die es in der That verdient, finden möge.

Alwin Sterz

Konferenzen. Ich lese eben, wie ich das manchmal zu meiner Fortbildung thue, einige Abschnitte in Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik und stiefs dabei auf den Artikel Konferenzen. Ehrlich gestanden, was da geschrieben steht, hat mich sehr enttäuscht: das meiste gehört nicht zur Sache, und was zur Sache gehört, giebt dem Wifsbegierigen wenig Belehrung. Ich will von den Fach- und anderen Gruppen-Konferenzen absehen und nur die allgemeinen ins Auge fassen: die Zuständigkeit dieser Konferenzen, namentlich im Verhältnis zu den Verpflichtungen und Befugnissen des Direktors, und die Grundzüge einer Geschäftsordnung für die Konferenzverhandlungen, das beides vor allem hätte ich gern in möglichst scharfen und greifbaren Bestimmungen dargestellt gefunden.

Was mufs der Konferenz zur Beratung und Beschlufsfassung vorgelegt werden? Die endgültige Aufnahme neuer Schüler, die Verteilung von Benefizien — an meiner Schule hat das Lehrerkollegium die sehr ernste und verantwortungsvolle Aufgabe, jährlich rund 12000 Mark an Benefizien zu vergeben —, jede Veränderung der durch Herkommen oder ausdrückliche Satzung geregelten Ordnungen der Schule — der Disciplinar-, Haus-, Arbeits- und Festordnung, des Censuren- und Versetzungswesens, des Strafverfahrens, der Einrichtungen für den amtlichen Verkehr mit den Schülereltern —, die Auslegung von zweifelhaften, verschiedener Auffassung und Anwendung ausgesetzten allgemeinen, also nicht den Fachkonferenzen zufallenden Bestimmungen der Lehrordnung und sonstiger auf das Gesamtleben der Schule sich beziehender Gesetze und Verordnungen, die Disciplinarfälle, bei denen Strafen von einer bestimmten Höhe an in Frage kommen — bei uns in Sachsen Degradation, Beneficienentziehung, Karzer über zwei Stunden, consilium abeundi und Dimission —, die Entscheidung über einzelne Versetzungen, über die in der Gruppenkonferenz grundsätzliche Zweifel geblieben sind, die letzte Entscheidung über konkurrierende Ansprüche an die Verwendung von Geldmitteln, die für die Bibliotheken und Lehrmittelsammlungen der Schule verfügbar sind, die endgültige Feststellung des Geschäftskalenders für das Lehrerkollegium auf das Halbjahr oder Vierteljahr. Habe ich bei dieser Aufzählung

etwas Wesentliches übersehen oder etwas aufgenommen, das auszuschliefsen wäre? Von selbst versteht sich, dafs noch aufserordentliche Fälle hinzukommen werden, die keine Kasuistik erschöpfen kann, dafs ferner der Direktor wie jeder andere Lehrer auch Dinge, für die er an sich auch ohne andere zuständig wäre, der Konferenz zur Begutachtung vortragen kann, und dafs Aussprachen, bei denen gar nichts zu beschliefsen ist, zur Kritik der Schüler und zu sonstiger pädagogischer Anregung in der Konferenz am Platze sind, namentlich wenn der Grundsatz festgehalten wird: Die Neigung sich in pädagogischen Allgemeinheiten auszutreten, hat jeder bei sich nach Kräften zu bekämpfen, und die Beredsamkeit des Direktors hat sich möglichst einzuschränken, nächstdem auch die anderer redender Mitglieder des Kollegiums. Das Allerselbstverständlichste aber ist die Regel, dafs alles darauf abzielen soll, das harmonische Zusammenwirken der Lehrer zum Vorteil für die Schule zu fördern.

Wie viel Stunden im Schuljahr sind auf Konferenzen zu rechnen, durchschnittlich, in normaler Weise, mit Berücksichtigung der Schulgattung und der Schülerzahl? Eine Statistik dafür wäre nicht übel.

Und nun noch ein Wort über die Geschäftsordnung. Das Protokoll hat nicht der jüngste Lehrer zu führen, weil er das gar nicht leichte Geschäft voraussichtlich am wenigsten versteht, weil ihm die dazu erforderliche Unbefangenheit, Vertrautheit mit den Verhältnissen der Schule und Vertrauensstellung im Kollegium fehlen wird. Vor jeder Konferenz ist die Tagesordnung rechtzeitig zu veröffentlichen. Zur Beschlufsfassung dürfen nachträglich und im Laufe der Konferenz neue Gegenstände nur dann hinzugenommen werden, wenn über die Dringlichkeit allseitig Einverständnis herrscht und niemand der sofortigen Erledigung widerspricht. Demgemäfs sind auch unangemeldete, mit der Tagesordnung nicht unmittelbar zusammenhängende Anträge aus der Mitte des Kollegiums abzuweisen, und ich rate jedem Direktor dringend, sich auf solche Überraschungen nicht einzulassen. Bei verwickelten weitschichtigen und wichtigen Fragen empfiehlt sich, namentlich an grofsen Schulen eingehende Vorberatung in einem Ausschufs und Bestellung eines Referenten für das Plenum. Inwieweit die Mitglieder eines derartigen Ausschusses vom Direktor zu bestimmen oder vom Lehrerkollegium zu wählen sind, lasse ich hier dahingestellt, das ist unter Umständen eine heikle Frage. Jedenfalls mufs der Direktor, wenn er will, immer selbst Mitglied des Ausschusses sein dürfen. Bei schweren Disciplinarfällen, insbesondere wenn Dimission in Aussicht steht, ist ein schriftlicher Bericht über die Voruntersuchung und über das Vergehen des Schülers an die Konferenz zu bringen, auch ist dafür zu sorgen, dafs hier dem Inkulpaten die Stimme nicht fehlt, die die entlastenden Umstände geltend macht. Für den Gang der Verhandlungen in der Konferenz werden von den bräuchlichen parlamentarischen Formen nur die elementarsten verwendbar sein. Das ist allerdings mehr als wünschenswert, dafs immer nur einer auf einmal spricht, dafs das Wort in der Reihenfolge vergeben wird, wie es erbeten ist, dafs keinem, auch nicht einem angehenden Dauerredner, das Wort abgeschnitten wird, so lange er zur Sache redet und nicht gegen die gute Sitte verstöfst, dafs der Direktor, wenn sich die Debatte erschöpft hat — ein förmlicher Antrag auf Schlufs der Debatte mit Abstimmung darüber will mir einer solchen Versammlung nicht würdig erscheinen — wirklich Beschlufs fassen läfst und nicht die Abstimmung irgendwie zu umgehen sucht, und dafs er endlich die gefafsten Beschlüsse auch ordnungsgemäfs ausführt, wenn er nicht das gesetzlich ihm zustehende Veto einlegen zu müssen glaubt. Als Form der Abstimmung dürfte die Cheirotonie genügen, die namentliche Abstimmung vom jüngsten Lehrer an aufwärts halte ich für einen Zopf der Pedanterie, der abgeschnitten werden sollte, wo er noch hängt, es sei denn, dafs die Konferenz selbst ausnahmsweise einmal wegen besonders verhängnisvoller Bedeutung der vorliegenden Sache diese Umständlichkeit beschliefst. Der Direktor wird in der Debatte das Recht haben müssen, jederzeit das Wort auch zur Sache zu ergreifen, wenn einer ausgeredet hat, und das letzte Wort zu behalten. Wenn sich ein Heifssporn der Opposition gegen die vermeintliche Gewaltherrlichkeit der Schulleiter die Möglichkeit ausmalt, dafs der Direktor in der Konferenz nicht besser gestellt zu sein brauchte als der Präsident im Reichstage, so ist das eine gelinde Abgeschmacktheit: der Präsident eines Parlamentes hat die Beschlüsse nur formell, unser Direktor hat sie auch materiell zu verantworten und schliefslich auszuführen. Daher auch sein Recht des vorläufigen Veto. Wer diesen Unterschied nicht begreift, wird besser in der Frage nicht mitreden.

Richard Richter

PETRUS ANGELIUS BARGAEUS

Ein Dichter- und Gelehrtenleben

Von Wilhelm Rüdiger.

Erstes Kapitel

Barga Bologna Entwurf der Cynegetica

In Barga[1]), einem Landstädtchen der Toskana, ist Piero degli Angeli[2]), latinisiert Petrus Angelius, nach seinem Heimatsort Bargaeus genannt, am 22 April 1517 geboren. Sein Vater Jacopo wie seine Mutter Caterina, aus dem Geschlecht der Turignoli, nahmen sich mit der gröfsten Liebe und Sorgfalt der Erziehung ihres Sohnes an, während Christophorus Angelius, des jungen Petrus gelehrter Oheim väterlicherseits, mit solcher Umsicht und solchem Geschick die ersten Studien seines Neffen leitete, dafs er schon vor dem zehnten Jahre die Anfangsgründe der griechischen Sprache zu bemeistern und in der lateinischen sich schriftlich auszudrücken im stande war[3]). Leider sollte der in so vortrefflicher Weise begonnene Unterricht durch den unerwartet schnellen Tod der Eltern eine jähe Unterbrechung erleiden. Francesco Turignoli[4]) nämlich, dem der von Wissensdurst glühende Knabe nunmehr anvertraut war, suchte es durchzusetzen, dafs sein Schützling mit Aufgabe gelehrter Thätigkeit sich dem Waffenhandwerk widme, quod non modo pueri indolem et corporis figuram id expostulare, sed etiam Angeliorum familiam litteratis hominibus satis superque refertam expetere dicebat, ut haberet aliquem, cuius virtus in armis enitesceret. Des wohlmeinenden Christophorus Widerstand, der Petrus

[1]) Vita Bargaei ab ipsomet scripta vor dem Commentarius de bello Senensi, wieder abgedruckt bei Salvini Fasti Consolari dell' Accademia Fiorentina p. 289 f. Barga oppidum est, quod ab Luca urbe centum fere sexaginta stadia abest et ad sinistram Aesaris ripam positum, ab ipso Aesare plus minusve decem stadiis distat. In eo oppido Petrus Angelius honestissimis parentibus natus est. Vgl. auch Fabronius Historia Academiae Pisanae II 422.

[2]) Über die Familie degli Angeli siehe besonders Sanleonini: Francesco, Orazione delle lodi di Pietro degli Angeli da Barga recitata nell' Accademia della Crusca. Firenze 1597. Da essa (se famiglia) come da un infinito Oceano di dottrina e di sapienza per lo stellato campo delle virtù e di chiarezza e di valore si fanno diversi rivi dai quali ogni buona arte e fiorita eloquenza vi s'irriga e si feconda. Mirasi Piero, fratello dell' avolo del nostro Piero, volgasi la mente al avolo Niccolò, ed ai suoi figli Christoforo, Iacopo, Francesco u. s. w.

[3]) Vita: In perdiscenda lingua graeca et latina usus est patruo Christophoro Angelio, ante annum decimum sic profecit, ut et graeca verba recte ac memoriter inflecteret, Latine scriberet.

[4]) Angelius nennt ihn in der Vita virum a litteris alienum.

der von ihm betretenen Laufbahn zu erhalten wünschte, war leicht besiegt, und triumphierend begab sich der Mentor mit seinem Zögling nach Florenz, wo Tarignoli in dem Kampfe, der mit Karl V und letzterer Stadt sich entspann, die Bewachung der Porta a Prato übertragen wurde[1]) Da der Oheim jedoch in dem, was er sich erhofft und erträumt hatte, sich getäuscht wähnte, ließ er, unter dem Vorgeben einer Augenschwäche, die ihn an der richtigen Dienstausübung hindere, sich seines Amtes entheben So kehrte er, noch ehe der Krieg beendet war, in seine friedliche Heimstätte zurück Ihm folgte schweren Herzens der nach Thaten lechzende, jugendlich ungestüme Angelius An die Stille seiner Vaterstadt konnte er, der das unruhvolle Lagerleben durchgekostet hatte, wo er jedem Gelüste die Zügel schießen lassen durfte, nur schwer sich gewöhnen Vorüber war es mit der vordem so glühenden Lernbegierde, der Geist, ehemals so scharf im Auffassen, und so treu, das Errungene zu bewahren, war stumpf und träge geworden, und mit Betrübnis und Schrecken gewahrten Christophorus Angelius und Tiphernas, die sich in die Unterweisung des Jünglings geteilt hatten, daß ihr redliches Mühen, ihres Schülers Verstand aufzuhellen, vergeblich aufgewandt sei Schon dachten sie Petrus einem nicht gelehrten Berufe überweisen zu müssen, als derselbe infolge eines brünstigen Gebets an die heilige Catharina[2]), zu deren Ehren er einen Hymnus zu dichten verheißen hatte, plötzlich erleuchtet[3]), zum Erstaunen seiner Lehrer die ihm

[1]) Eius fidei ea porta commissa, qua Pistorium itur et a Prato nominatur Et ipse secum nepotem indilectum et paene avitas indulgentiae illecebris corruptum rapit

[2]) Vgl in divam Catharinam votivum carmen, wo wir also lesen:

Tertia post decimam sese cum verteret aetas
Ingenuis procul a studiis, quae parvulus ante
Leniter attigeram labris primoribus et quae
Utrisque annuis genitoribus horrida pestis
Italiae passim cunctas effusa per urbes
Et bellum, quo tum suum Florentia discors
Ardebat spatio multorum exclusa dierum,
Funditus ex animo deleverat omnia, nullus
Seu studii labor assiduus, seu cura docentum
Desertas posset revocare in pectus ut artes
Ingenii nam quae velocis vis esse solebat
Longe aberat, penitusque altis demersa tenebris
Torpebat mens, surdasque obstruxerat aures
Sensus iners, mentisque acies obtusa iacebat
Ergo ego discentum coetus vitare nec usquam
Credere me solitis iuvenum congressibus, immo
Lucem etiam fugere

[3]) Vix ego finieram supplex, vix ultima labris
Exierant interrupta meis en vota precesque,
Cum dubiae afflavit menti lux larga deusque
Et longe ex animi tenebras discessit inertes.
Vidi ego tum passim caelo subducta sereno
Nubila et ardentes per purum excurrere flammas,
Sensi animum caeca dudum caligine mersum
Laborum et erectum tenues volitare per auras

vorgelegten Fragen richtig beantwortete und alle Schwierigkeiten spielend überwand.

Also wohl vorbereitet und mit den glänzendsten Kenntnissen ausgerüstet, bezog in einem Alter von 16 Jahren, mit Zustimmung seines Vormundes[1]), Angelius die Universität Bologna, um unter Hugo Buoncompagni die Rechte zu studieren. Der Wissenschaft indes, zu der er sich nicht freien Herzens bekannt hatte, sollte er nur kurze Zeit treu verbleiben Da den feurigen Jüngling die in barbarischem Latein sich hinwindenden Vorträge seines hoch gelehrten Professors nicht zu fesseln vermochten, gab er, ohne den Vorstellungen seiner Verwandten und Freunde Gehör zu schenken[2]), die Jurisprudenz auf, um sich von Romulus Amasaeus, der als Lehrer der lateinischen und griechischen Sprache das höchste Ansehen genoſs, in der Kunst, die alten Schriftsteller und Dichter auszulegen, unterweisen zu lassen Plötzlich jedoch, von einer brennenden Sehnsucht Rom zu schauen erfaſst, verlieſs er nur in seines Freundes Philippus Pepulus Geleit Bologna[3]), um freilich, angeekelt[4]) von dem öden Leben und dem thatenlosen Verbringen der Tage in Rom, in jähem Aufbruche zu dem Kreise seiner Studiengenossen zurückzukehren

Hier in Bologna war es, wo dem jungen Aaren die Schwingen zuerst sich regten Hier dichtete er mit glühender Begeisterung die ersten fünfhundert Verse seiner Cynegetica, die er Romulus Amasaeus, dem feinen Kenner der lateinischen Sprache und eleganten Schriftsteller, vortrug Dieser, weit entfernt davon, den jungen, schönheitsdurstigen Poeten von seinem Vorhaben zurückzuschrecken, riet demselben vielmehr, Aristoteles Bücher über die Tiere sowie Oppians Cynegetica eingehend zu studieren

Und je eifriger er sich mit seinem Stoffe beschäftigte, je liebevoller er ihn ausgestaltete, um so sehnlicher erflehte er für sich, die Länder, in denen die Jagdkunst blühe, vorab Deutschland und Frankreich besuchen zu dürfen[5]) Sei ihm dies beschieden, so hoffe er, sein Werk ganz bestimmt vollenden zu können Vorerst jedoch sollte das Schaffen an diesem Vorwurfe, dessen Verarbeitung mehr als zwanzig Jahre beanspruchte, noch eine Weile ruhen Berichtet wird uns, daſs Angelius in der Folgezeit durch eine Reihe kleiner Poesien, die uns leider in den von ihm selbst besorgten Sammlungen nicht

---

[1]) Patruo adduci se passus est, ut Bononiam proficisceretur ad audiendum Ugonem Buoncompagnium, qui institutiones interpretabatur, sed adeo barbare loquebatur, ut Romulum Amasaeum poëtas interpretantem audiret, totum se graecae et latinae orationi perdiscendae tradidit.

[2]) neque propinquorum reprensiones neque amicorum preces neque Andreae Alciati cohortationes abducere eum potuerunt

[3]) Libros omnes de iure civili vendidit et cum Philippo Pepulo Romam se contulit; bei Fabronius lesen wir noch In liberalitate nunc omnem id invenit, quod ad vitam sustentandam excolendaque studia conducebat

[4]) Vgl besonders die Epistola II ad Petrum Lambardum

[5]) Optabat ut sibi occasio daretur ad Gallos Germanosque eundi, quos in venatu maxime occupatos esse audiebat, quod si didicisset, futurum non dubitabat quin poëma consciberet

erhalten sind, die Aufmerksamkeit auf sich lenkte. Vermutlich hatte er mit dem einen oder anderen dieser Lieder Gunst und Neigung jener hochstehenden Dame sich errungen, die seine jähe Flucht aus Bologna mit veranlaßte. Glücklich in seiner Liebe halte er nämlich gegen den Verehrer seiner Angebeteten giftige Verse geschleudert und sich den Aufenthalt in Bologna so unmöglich gemacht.[1]) Unter seiner Freunde Schutz entwich er eiligst nach Venedig.

Zweites Kapitel

Venedig. Bekanntschaft mit Gulielmus Pellicerius und durch ihn mit Polinus. Seine Reisen mit diesem. Seine mannigfachen Erlebnisse. Aufenthalt bei Alphonsus Davalus in Mailand. Rückkehr nach Florenz und Barga.

Hier in der Lagunenstadt war ihm das große Glück beschieden, Gulielmus Pellicerius, den Erzbischof von Montpellier und damaligen französischen Gesandten in Venedig, kennen zu lernen. Dieser hochgebildete, von warmem Interesse für das griechische Altertum beseelte Mann bediente sich bei dem Kopieren der Handschriften der Dichter der Griechen sowie bei der Abfassung seines Werkes 'Geschichte der Fische' des Angelius.[2]) Entzückt von dem liebenswürdigen Wesen und den Kenntnissen seines Schützlings, nahm er ihn in den Kreis seiner vertrauten Freunde auf. Durch Pellicerius wurde er Polinus, dem Botschafter in Konstantinopel, warm empfohlen. Mit ihm reiste Petrus nach Frankreich[3]) und sah seines Herzens Sehnen, das Land der Gallier betreten zu dürfen, sich verwirklichen; durch Polinus erhielt er eine Einladung zu den großen königlichen Jagden.[3]) Als sein Gönner sich nach Venedig wieder zurückbegab, um die Venetianer zu einem Bündnis mit Frankreich gegen Karl V. zu vermögen, schrieb Angelius die Rede nieder, die Polinus vor dem Rate Venedigs hielt.[4]) Da dieselbe jedoch den gewünschten Erfolg nicht hatte[5]), trat der Gesandte im Verein mit seinem geliebten Freunde die Fahrt nach Konstantinopel an.[6]) Hier sowie namentlich auf der einige Jahre später erfolgenden Heimreise erwies sich Angelius vermöge seiner Kenntnis der griechischen Sprache[7]) seinem Herrn äußerst brauchbar. Vor allem suchte er aber

[1]) Fabronius Historia Academiae Pisanae II 422 ff.

[2]) Tres annos commoratus in excudendis Graecis codicibus, quos Pellicerius describendos curabat, consumpsit, Pellicerium in historia piscium conscribenda adiuvit (Vita).

[3]) In Francia travellò favorito intervenire alle caccagioni di quel re, dove ebbe occasione di contemplar le belve native e le costume di quella provincia.

[4]) Polinus oratione etrusca a Petro Angelio conscripta hortatus est Venetos, et arma cum Gallis contra Caesarem capesserent.

[5]) cum nihil certi responsum esset, Byzantium discessit, secum Petrum Angelium vehens.

[6]) Con titolo di segretario accompagnò Antonio Polino (Sanleonini).

[7]) In mezzo alle tempeste del mare e dell' armata (involendo il Capitano col suo Signore) egli facilitò a placare e dolcere l'animo di quel amiraglio, per ben saper la greca favella impetrò all'armata del suo Signore salute e soccorso. Über die Länder und Gegenden, die er berührt, äußert sich Angelius in der Vita so: Pontum, Bithyniam, magnamque partem Asiae minoris peragravit, Bospori Thracii situ magnopere delectatus, adiit Cyzicum, Lampsacum, Sestum, Abydum, Tenedum, Idam, Mitylenen, insula Chio tres dies fuit, magno stipendio a Chiis invitatus est, ut oratoriam poeticamque facultatem doceret, quod cum

auch durch das Erteilen kluger, sorgsam abwägender Ratschläge das große Vertrauen zu rechtfertigen, das Polinus in ihn gesetzt hatte. So hieß er von einer Belagerung der Stadt Populonia auf Elba absehen[1]), so wurde auf seine List Nizza eingenommen[2]). Dortselbst jedoch sollte ihm das Ungemach beschieden sein, welches sein ungestümes, jähzorniges Wesen heraufbeschworen hatte. Auf die Äußerung eines Franzosen, alle Italiener seien Verräter, versetzt Angelius dem Sprecher einen derben Faustschlag in das Gesicht, der andere zieht den Degen, er fängt den Stoß auf, haut den Franzosen zu Boden und tötet ihn. Dafür in Ketten geworfen, jedoch am folgenden Tage auf sein inständiges Bitten wieder freigelassen, entflieht er und begiebt sich eiligst nach Marseille und von da nach Amiens, um Polinus, der inzwischen von Paris wieder abgereist war, zu treffen. Als er in Amiens erfährt, daß man auf den Italiener fahnde, der den Franzosen ermordet, daß Polinus um Angabe des Ortes, wo der Totschläger weile, gebeten sei, erachtet er es für das Ratsamste, seine Schritte wieder nach Marseille zu lenken. Hier hält er sich tagsüber verborgen in einer Felsschlucht, begiebt sich, vom Dunkel der Nacht umfangen, aus seinem Versteck, gesellt sich in Sklavengewandung der Schar der Maultiertreiber zu, um die Wohnung seines Bekannten Johannes Pelamota aus Epidaurus zu erkunden, bei dem er Obdach zu suchen willens ist. Von diesem freundschaftlich aufgenommen, verläßt er mit dem Grauen des folgenden Tages Marseille und besteigt ein Schiff, das eine Ladung Mandeln mit sich führt. Als der Lenker des Fahrzeuges wegen des Sturmes, der sich erhoben hat, einen Hafen gewinnen will, tritt mit gezücktem Dolche Angelius auf ihn zu und heischt unter Drohungen, ihn sowie seinen Reisegefährten, einen Brescianer, nach Genua zu bringen. Wie jener eingeschüchtert der Leitung sich begiebt, ergreift Angelius, der Fahrt unkundig, das Steuer, um nach einer ganz anderen Richtung, als der, die er erstrebte, verschlagen zu werden. Jetzt dringen beide Teilnehmer auf den zu Tode erschrockenen Kapitän ein und zwingen ihn, die Führung selbst zu übernehmen. Bei der Landung auf Antipolis trifft Angelius einen Studiengenossen, Albanus Hylus und tritt, mit Geld und einem Schreiben an Hieronymus Beccaria versehen, die Weiterfahrt an, um nach vielen Mühen und Widerwärtigkeiten endlich in Genua anzulanden. Da er sich auch hier nicht sicher wähnt und in der steten Besorgnis lebt, man möchte seine Auslieferung in seine Heimat fordern, beschließt er, nach Mailand zu entweichen, um sich Alphonsus Davalus Gunst zu erringen und von diesem einen Empfehlungs-

repudiasset. Seboeam appellat. Thebas et Lacedaemonem et Athenas sic spectavit, ut et memoria rerum praeteritarum delectaretur. Parnassum montem conscendit neque ullum fontem reliquit, ex quo labris adductis non hauserit, quod certe ad veterum poëtarum memoriam renovandam sanctiusque percolendam non obfuturum credidit.

[1]) Commovit Polinus, ut Populonia urbe expugnanda desisteret, ad oppugnandam urbem Nicaeam profecti sunt.

[2]) Als auf die Kunde, Davalus rücke zum Entsatze Nizzas heran, Franzosen wie Türken diese Stadt arg bedrängten und plünderten, trat Angelius den Gewaltthätigkeiten der Soldaten auf das energischste entgegen: a turpitudine vique multas virgines matronasque defendit. — Die Reise nach Konstantinopel wurde 1542 unternommen, vgl. P. Aretino Lettere II.

brief an Cosmus zu erwirken. Die Art und Weise, wie er an dem Hofe jenes Potentaten empfangen wird, übersteigt seine kühnsten Erwartungen; als er das Lobgedicht auf Alfonso überreicht, läfst ihm dieser ein wahrhaft fürstliches Angebinde übermitteln[1]), bekundet die herzlichste Freude darob, dafs der Dichter ihm seine Ecloge Corydon[2]) vorgetragen, und bittet ihn darum, ihn mit seinen übrigen Schöpfungen bekannt zu machen. Wie er so, Davalus Wunsche entsprechend, auch der Cynegetica erwähnt[3]), ersucht dieser ihn um Mitteilung seiner Dichtung; als Angelius das eben vollendete erste Buch seinem Gönner vorgelesen, bittet jener, den es mit tiefer Genugthuung erfüllt, dafs ein Poet sich an den schweren Stoff herangewagt und ihn so fein und kunstfertig ausgeführt habe, ihm das Gedicht auf einige Zeit zu belassen, damit er an den wohlklingenden Versen sich ergötzen könne. Was sein Herz sich nur ersehnt, wird in überreichem Maſse ihm zu Teil. Mit freigebiger Hand spendet ihm Davalus Hab und Gut[4]), spornt ihn zu weiterem freudigen Schaffen[5]) und stattet ihn, als er in die Heimat zurückkehren zu dürfen bittet, mit einem Geleitsbriefe aus, in dem er für den Flüchtling Cosmos Schutz und Gnade anruft. Hoffnungsfreudig, stolzgeschwellt betritt Angelius Toscanas Boden, er begrüfst Florenz, dessen Anblick ihn mit hellem Jubel erfüllt. Der Rückkunft Freude sollte ihm jedoch arg vergällt werden; denn als er, kaum vom Fieber genesen[6]), in seinem Heimatsorte Barga angelangt ist, hört er, dafs sein ältester Bruder mit seinen Oheimen wegen Erbschaftsangelegenheiten im Hader liegt. Angeekelt dadurch ist er schon gesonnen, zu Davalus zurückzukehren, als ihn die Kunde von dem Hinscheiden seines erlauchten Gönners ereilt[7]). Unter diesen Umständen entschliefst er sich zu einem Bleiben in Barga, von dem Wunsche, den Musen hier leben zu dürfen, durchdrungen. Doch kurze Zeit nur sollte ihm in der Vaterstadt zu weilen vergönnt sein. Eben als er daran ging, den Cynegetica aufs neue sich zuzuwenden, deren Stoff in 6 Bücher er einzuteilen beschlossen hatte, traf ihn der Ruf des Rates von Reggio[8]), den Lehrstuhl für lateinische und griechische Sprache an der dortigen Hochschule einzunehmen.

---

[1]) Mercedem septingentorum septuaginta quinque sestertiorum persolvi iussit, auctis viginti quinque.

[2]) Es ist dies jene Ecloga Galatea, welche der Dichter zusammen mit den Carmina 1561 herausgab: Quas dederit lacrimas Corydon quas pectore voces | Fuderit absentes solus dum luget amores | Historiae Corydon magno et regnator Aquini.

[3]) Quam quidem erga se benevolae voluntatis propensionem ut augeret Angelius cum quam fere id eum salutandum se contulit quam scriptionem ubiquam secum haberet, eventique ut Angelius eius illius mentionem faceret quam de venatione conscripserat, quibus verbibus tacta cupiditate accessus est, ut id se perferri iusserit.

[4]) Er setzte ihm eine monatliche Pension von 38, später 60 Gulden aus.

[5]) Hortatus est, ut animum ad scribendum adderet (Vita).

[6]) Besonders liebevoll nahm sich während der Krankheit zu Florenz Franciscus Campanus, der Geheimschreiber Cosmos, seiner an.

[7]) Cum iter facere animum induxisset, audit Alphonsum diem obiisse.

[8]) a Rhegiensibus proposita in singulos annos sex milium ac septingentorum nummum mercede ad Graecam Latinamque linguam docendam accersitus est, quam conditionem avidissime amplexus est.

Drittes Kapitel

Reggio 1546—1549

Obwohl seine Wirksamkeit hierselbst nur die Zeitdauer von 3 Jahren umfafste, so war sie doch äufserst fruchtbar und gesegnet. Hier schuf er das zweite Buch der Cynegetica, hier übersetzte er die *στρατηγήματα* des Polyaenus. Dabei entsprach er seiner Aufgabe eines Lehrers und Unterweisers der Jugend zu solcher Zufriedenheit der Einwohnerschaft, dafs diese nach Verlauf eines Jahres bereitwilligst den Gehalt erhöhte und ihn mit dem Bürgerrecht beschenkte[1])

Die Übertragung der *στρατηγήματα* des Polyaenus.

Dem Aufenthalt in Reggio verdankt die Übersetzung des Polyaenus ihre Entstehung und Vollendung[2]) Zum Beweise dafür, dafs Angelius seinem Texte eine gute Grundlage zu geben und denselben möglichst genau auszulegen sich bestrebte, mögen aus der grofsen Zahl nur einige wenige Beispiele aufgeführt werden. So IV 7 12 *βουλόμενος λαθεῖν* latere omnes volebat statt *μαθεῖν*, VI 1 *εὐωχίαν* ad eam autem cenam für *εὐχήν*, VII 1 *ἀτάκτως καὶ ὁμελῶς* qui passim atque inaccurate vagantur für *ὁμαλῶς*, VIII 1 *περιαχθῆναι καὶ δεθῆναι* hominem comprehendi iussit, manibusque post tergum illigatis reducendum statt *δεχθῆναι*, VIII 19 *κατέθηκε* imposuit statt *καθῆκε*, II 29 *φρίττων*, quippe qui populum metueret für *φυλάττων* u. a.

Unter den Versehen seien erwähnt I 35 *κατ' εὐώνυμον* in dextrum statt in laevum cornu, *ἐκ προφανοῦς* quod hostes de improviso aggressurus esset.

Ab und zu sind einzelne Ausdrücke und Redewendungen im Lateinischen nicht wiedergegeben. So vor allem V 2 11 *πεῖραν γὰρ πίστεως δεδωκότας ἐπιμελῶς τὰ χωρία φυλάξουσι καὶ ποιήσουσι ἔλαττον* Futurum est, quoniam illorum fidem spectatissimam habeo, ut summa cura summaque vigilantia a me cuncta defendant. Vollständig unübersetzt sind ferner die Worte VI 17 *κατὰ τὸ ἐναντίον μέρος τοῦ τείχους προσβαλόντας βοῆσαι.*

---

[1]) Stipendium Rhegienses anno praeterito liberalissime auxerunt, donaveruntque civitate. — Über den Grund seines plötzlichen Weggangs von dieser Universität erfahren wir folgendes: Incidit in nonnullorum civium invidiam quod virginem nobili loco natam quam uxorem se ducturum promiserat factas iam atque transactis paene omnibus ad matrimonium praesens praesentem repudiavit propterea quod sponsae affines praeter pacta condicionem adhibuissent, qua sedem Rhegii Lepidi collocare cogeretur, quae exceptio, quamvis postea sublata sit, tamen adduci numquam potuit, ut se eius matrimonio illigari permitteret. Erat — so heifst es weiter — animo ad iram prono, petulantque ea plane sperni, quoties non modo conatum sed etiam voluntatem decipiendi sui perspexisset.

[2]) Polyaeni Consilia imperatoria, quae Strategemata dicuntur a Petro Angelio Bargaeo latinitati donata, in quibus non solum facta sed etiam dicta virorum illustrium referuntur Ad Illustr et excellent Florent Ducem Hetruriaeque Principem, Praestant ac Potent Cosm Med Bibl Modic. Fl 47, 14

Viertes Kapitel

Pisa (1549—1573). Übersetzung der Schrift des Demetrius Phalereus Περὶ ἑρμηνείας. Cynegetica mit dem Liber De aucupio. Carmina. Angelius der Dramatiker. Angelius der Redner und Schriftsteller.

Glücklich fügte es sich für Angelius, daß ungefähr um dieselbe Zeit, in welcher er von Reggio schied, der Lehrstuhl für klassische Sprachen in Pisa erledigt wurde, den Franciscus Robertellus bisher innegehabt hatte[1]). Cosmo Medici verlieh die Professur unserem Dichter. Neben ihm war der berühmte Gräcist Cyriacus Strozza thätig[2]).

In einem Gedichte an Franciscus Vintha Carm. III, 9 sagt er von sich:

Ego in corona illustri iuvenum
Virumque coetu explanans optimos poëtas
Bonos historicos Rhetoresque

Die Gepflogenheit, im Anschluß an die zu besprechenden Dichter und Schriftsteller des Altertums Ansprachen über rhetorische und philosophische Fragen zu halten, hat auch er nachweislich bewahrt. In der Bibliotheca Maruccelliana zu Florenz sind uns nämlich zwei Reden aufbewahrt, beide aus dem Jahre 1549, also dem ersten seiner Professur, die hierfür Zeugnis ablegen. Die erste — Praeludium Petri Angelii in academia Pisana habitum die IV Idus Novembres 1549 handelt von der Macht und Bedeutung des lebendigen Wortes, während die zweite, fragmentarische, den Nutzen des Sprachstudiums, insonderheit der beiden alten neben der Muttersprache hervorhebt. Ich füge diesen beiden eine dritte Rede an, welche sich auf der Bibliotheca Nazionale befindet, die sich über das Thema verbreitet. Beklagt sich der Mensch mit Recht über seine Natur?

Vierundzwanzig Jahre, von 1549—1573, wirkte er so, von dem Beifalle aller getragen, eine Zierde der Pisaner Hochschule. Doch nicht nur den Ruhm eines trefflichen Lehrers und glänzenden Exegeten sollte er sich erringen, die Anerkennung und das Verdienst, für die Stadt Pisa tapfer gestritten[3]) und die

[1]) Fabruccius, De Gymnasio Pisano XIII p. 419. Vita: Commendus Regii tres annos a Cosmo Medico Pisas ad linguam latinam graecamque docendam vocatus est. Er begann seine Wirksamkeit mit der Erläuterung der Ethica und Politica des Aristoteles. — Vgl. auch Sanleonini Francesco: Cosimo con onorevol provisione il chiamò a Pisa ad ammaestrare la gioventù nelle buone arti e nella latina e greca favella. Apparve luminosissimo fra tanti lumi di sapienza e di dignità, e con facondia inestimabile ammaestrando, lasciò sempre nella memoria di chi l'udiva maraviglia e stupor del suo sapere.

[2]) Als Strozza im Jahre 1566 starb, wurde keine weitere Lehrkraft an dessen Stelle berufen. Cathedram recuperare iussus est Bargaeus, mane Graeca, quae ad Ethica et Politica spectant, ut exponeret, vesperi, quae ad humanitatem, sed 1571 semel in die tantum idque vesperi docere coepit.

[3]) Chiunque sà, so sagt Strozzi, dove egli nacque e si maraviglierebbe piuttosto ch'egli non fusse stato come veramente egli era, feroce guerriero! Barga sua patria sempre produsse e produce animosa gente e bellicosa per sua principal cosa desiderava d'esercitar la militia. Ben lo sà Pisa, la quale essendo già sfornita di soldati e però havendo ragione d'esser piena di timore, vide Piero Angeli armato esortare gli altri huomini di lettere al

seiner Obhut anvertrauten Jünglinge in dem Waffenhandwerk und der Belagerungskunst tüchtig unterwiesen zu haben, sollte ihm daneben unverkürzt beschieden sein. Als nämlich Petrus Strozza von Siena her gegen Pisa heranrückte, um die von Streitern entblößte Stadt durch einen Handstreich zu nehmen, stellte Angelius den Antrag, die Studenten zum Schutze der Bewohner mit Waffen zu versehen. Er selbst erschien immer in voller Rüstung und unterwies in den Regeln der Kriegskunst alle diejenigen, welche seinem Rufe Folge geleistet hatten. Mutig und standhaft hielt so die von ihrem Professor befehligte Truppe aus, bis der Hilfszug, den Cosimo zum Ersatz abgeordnet hatte, erschien.

Die Schöpfungen des Angelius in der Zeit seines Aufenthalts zu Pisa.

1. Demetrius Phalereus *Περὶ ἑρμηνείας*

Sicherlich wohl in die ersten Jahre seiner Wirksamkeit an dem Liceo Pisano fällt die Übertragung der Schrift des Demetrius Phalereus *Περὶ ἑρμηνείας*. Leider sind Übersetzung wie Erläuterung aus Hochachtung vor Petrus Victorius[1], der im Jahre 1552 seine Auslegungen zu jenem Autor hatte erscheinen lassen, nicht gedruckt, ja vielleicht vernichtet worden.

2. Cynegetica.

Diese große epische Dichtung erblickte im Jahre 1561 das Licht.[2] Mit zwei Büchern Carmina und drei Eclogae wurde dieselbe von Sebastianus Gryphius in Lyon herausgegeben. Wie bereits hervorgehoben, war der Plan, ein Epos

prender l'armi in difesa della città. Noch wird uns berichtet, daß er sich entschloß, dessen, daß den Beamten der Gehalt nicht ausbezahlt werden konnte, genötigt gesehen, zur Bestreitung seiner Bedürfnisse seine Bibliothek zu verpfänden.

[1] So die Vita. Vergleiche jedoch den Brief des Angelius an Antonius Gryphius in Epistolae Clavor. viror. ed. Michael Brutus p. 286. Rem omnem, so lesen wir hier, te aliud tempus relecceram, sunt autem in Demetrii libellum de elocutione oratoria et in Ciceronis difficillimas orationes Commentarii. Von diesen Commentarii ist uns die Commentatio in M. Tullii Ciceronis orationem Pro domo ad Pontifices in der Bibliotheca Classensis Ravenn. Cod. 431 erhalten.

[2] Petri Angelii Bargaei Cynegeticorum l. VI, item Carminum l. II, Eclog. III. Lugduni apud Gryphium, Gryphique heredes. Am 6 Nov. 1561 schreibt Angelius an Antonius Gryphius: Etsi magnopere cupiebam, libros meos de venatione iam diu multis amicorum precibus efflagitatos, in vulgus edere, tamen statueram eos nemini excudendos dare apud quem egomet esse non possem, dum typis imprimerentur. Michael Brutus ingenii doctrinam et probitatem tuam collaudavit, ut paternae gloriae mirabiliter favere inceperim. Eum te esse volui, cuius opera et diligentia Cynegetica illa forma excusa in hominum manus pervenirent. Libros igitur ad te mitto, tibique meum in modum committo. Zu derselben Zeit auch an Mioutulus: Facere non potui, quin alteras hasce litteras scriberem teque iterum rogarem, ut omni amore caeterera primum ut emendati exirent, deinde ut imprimerentur typis eis, quibus usus esset Antonius Gryphius in ea imprimenda epistola, quae Bartholomaei vitam continet. Volui, so lesen wir weiter, des operam ut charta sit et magnitudine et candore eiusmodi, quae lectori formosam et illustrem dignitatis speciem prae se ferat, tum praeterea ut singulas pagellas non amplius viceni quini versus occupent. Sed ne tu me fortasse iocari putes, cum inter cetera, quae scripsi, hosce sex libros, quos ego ut vides incredibili cum caritate tamquam filiolos amplector atque exosculor, non omnino

über die Jagd zu schaffen, während des Aufenthalts in Bologna in Angelius zur Reife gediehen. Wenngleich wohl in den ersten Jahren nach seinem plötzlichen Scheiden aus Bologna die Beschäftigung mit dem Gegenstand geruht hatte, so war vor allem, als Angelius an dem Hofe des Alphonsus Davalus eine freundliche Zufluchtsstätte fand, die Arbeit sicher erheblich gefördert worden. Von seiner ursprünglichen Absicht, den Stoff in sechs Bücher einzuteilen, scheint der Dichter zeitweilig abgekommen zu sein, schreibt er doch im Jahre 1553 an Varchi: Quanto alla venazione l'ho composta in quattro libri con diverso argumento da quello, che fece Oppiano, ho finiti due libri, e sono nel terzo. Freilich kehrte er später zu der ursprünglichen Einordnung in sechs Bücher zurück.

Verständnis für das Leben und Weben der Tiere, Kenntnis der einzelnen Arten und Gattungen, ihrer Eigentümlichkeiten und Gewohnheiten, daneben aber auch der Mittel und listigen Anschläge, wie man im Kampfe mit den gefahrdrohenden Geschöpfen obsiegen könne, wollen jene von warmer Begeisterung und Hingebung für den Stoff erfüllten Verse dem jungen Weidmanne vermitteln. Vor allem aber soll sich derselbe stets dessen bewußt bleiben, daß es zur richtigen Ausübung der Jagd der unermüdlichen Übung bedarf.[1]) Hören wir den Dichter selbst.

> Principio nostras juvenis formandus ad artes,
> Venandi quem cepit amor studiumque Dianae
> Impubis in caecas, horrentia lustra, latebras,
> Discat ab incurvis iaculum torquere lacertis
> Eminus et nervo celeres optare sagittas
> Et viridi affixum tumulo pertingere signum.
> Ille etiam primis multum consuescat ab annis
> Protinus Oebalium iaculari ad sidera discum
> Robustasque altis devolvere montibus ornos.
> Nec sinat informi vires torpere veterno
> Et turpi languere situ, ne mollia corpus
> Otia luxurie vitaque in desidia frangant.

Nachdem alsdann in großen Zügen der Dichtung Inhalt gekennzeichnet ist, schildert, zu seinem Thema selbst übergehend, zunächst Angelius die verschiedenen Weisen, Netze zu stellen und Gruben herzurichten, rühmt darauf, wie solche Abschweifungen nicht ungewöhnlich sind[2]), die weidmännische Tüchtigkeit Giovanni Medicis und beklagt den allzufrühen Verlust dieses

---

indignos esse iudicem, quos homines docti legant magnopere opto ut quam ornatissimi prodeant. Tu vero tantum contende, ut ex iis libris, quos tuae fidei commendo, homines intelligant, te in eis ornandis non aliter fuisse diligentem atque si tua res ageretur.

[1]) L'invention dello Angelio — so sagt Strozzi — non terminava nell' insegnare con la sua Cinegetica il prender le fiere, ma s'ingegnava con la ammaestrare nella caccia e col farla mediante la lode risplendere, che gli uomini troppo effeminati con lo affaticarsi in essa rendessero più virili e vigorosi se stessi.

[2]) Vergleiche in den Gesängen IV und V die Digressionen über das Elend und die Unglücksfälle, von denen Italien heimgesucht worden, und die Aufforderung zum Kampfe gegen die Türken.

vorzüglichen Menschen Soweit der erste Gesang, einzelne bestimmte Tierreihen treten nunmehr auf, zuvörderst die grimmen, dem Menschen mit ihrem Horne Gefahr drohenden Wiederkäuer

> Nunc age quae nemorum latos gens effera saltus
> Incolat et noctu pallentes rumınet herbas
> Hostemque adverso cornu petat et sola terrae
> Signet agens pedibus vestigia pressa bisulcis
> Haec quoniam nostri surgit pars altera coepti
> Exequor et primum mores cuiusque docebo
> Silvestres igitur iamprimum invadere tauros
> Audeat invicto iuvenis mihi robore et antra
> Ingressus nemorum latebras scrutetur iniquas
> Inque hostem rigida meditetur proelia fronte

Beschreibungen der Elenne, Auerochsen, libyschen Stiere und Büffel, daneben der Renntiere, Steinböcke, Hirsche und Gemsen füllen die Verse des zweiten Buches

Eine neue Aufgabe harrt des Sängers der Preis der Löwen, und mit und nächst ihnen aller Vertreter des Geschlechts der Katzen

> Nunc ego magnanimos, genetrix Idaea, leones
> Persequar et varias, Indorum animalia, lyncas
> Huc precor o Diana veni, Nymphasque sorores
> Duc tecum atque omnes generosae incumbite praedae

In langem, farbenprächtigem Zuge schreiten Löwen, Tiger, Panther, Luchse, Bären an uns vorüber Der Raubtiere Zahl ist jedoch noch nicht erschöpft, Schakale, Wölfe, Hyänen gesellen sich den bereits genannten hinzu Neben ihnen erwähnt er in bunter Folge sodann des Fuchses, des Dachses, des Igels, des Stachelschweines, der Otter, des Bibers, des Eichhörnchens, der Haselmaus Hat der Dichter in diesen vier Gesängen die dem Menschen durchweg gefahrdrohenden und schädlichen Geschöpfe aufgeführt, so betrachtet er jetzt Pferd und Hund, ihr Lob verkündend

> Tu quoque, quae nostro superes postrema labori
> Blanda canum soboles et equorum animosa propago,
> Ni Musae abnuerint dulces aperire recessus
> Aonios frontemque novis vincire corymbis
> Grataque temporibus circumdare serta canemus
> Interea magno forimus quae sacra Maroni
> Annua, vos mecum Nymphae celebrate volentes

Bemerkenswert ist die Digression des fünften Buches. Sprüht, so ruft Angelius, allen euren wallenden Zorn gegen den Türken aus[1]:

---

[1]) Wenn Strozzi sagt Poichè in quel nobilissimo Episodio del V libro nel quale esorta i principi della Cristianità a prender l'armi contro gli inimici di Cristo scopre da se medesimo, che questo è il fine principalissimo, wenn er weiter bemerkt parendomi che la Cinegetica sia come seme, l'altra (la Siriade) come pianta da produrre to chi gli legge il valore, che si desidera so ist eine solche Annahme für unser Epos sicher nicht zulässig Bezüglich der Syrias vergleiche das weiter unten Bemerkte

Ergo agite o miseri, si vos immensus habendi
Tangit amor, si vos regnandi insana cupido
Exagitat, dirisque accendit pectora flagris . . . .
In Turcas Medosque

Zieht, wenn Ehrsucht, wenn Habgier Euch quält, in den Krieg mit den Türken, eilet, rüstet Euch zum Kampfe!

Ite animis illustres, stimulis quo gloria ducit
Ardua et immensae laudis male sana cupido
Ite, novas monstravit opes audacia patrum
Nostrorum atque alio adverso petitote sub axe
Imperia et rutilo fulgentia tecta metallo

War die Art und Weise, die verschiedenen Tiere zu erjagen, in den bisher erwähnten Büchern nur nebenbei angegeben, so hebt nunmehr in dem sechsten und letzten eine ausführliche Schilderung des Fangs an, und zwar vornehmlich des Wolfes, des Hirsches, des Fuchses, des Hasen Auch wie Löwe, Tiger, Bär, Eber am besten zu erbeuten seien, wird der Jäger belehrt An diese Ausführungen schliefst sich das in begeisterten Worten gehaltene Lob der Jägerei, sowie die Hervorhebung des Einflusses, den die Ausübung des edlen Weidwerks in den Herzen derer, die ihm obliegen, bewirkt

Ast iuvenes, omnem quibus olim degere vitam
Contigit in silvis ditesque avertere praedas,
Innocuos inter lusus gratosque labores
Angustum vitae traducunt leniter aevum,
Haud illos unquam rapit intempesta cupido
Seu sit opum, seu sit plena ut regnemus in aula
Et miseri servos inter dominemur inertes
Sed pauco assueti victu pinguique ferino
Laeti agitant annos, aut longe a finibus hostes
Expellunt patriasque boni defendere sedes
Nulla ultro oppugnant alienis oppida terris

Mit dem Preise Cosimo Medicis schliefst ebenso, wie sie hiermit begonnen hatte, die Dichtung

Von der gröfsten Anerkennung der gelehrten Welt waren bei ihrem Erscheinen die Cynegetica getragen Ein Lambinus rühmt in einem Schreiben an Angelius: Quid de tuis Cynegeticis dicam, de tuis Eclogis? In utrisque Virgilium spiras, ein Possevinus bekennt offen, das Epos sei unerreicht, Roger Asham nennt es ein göttliches Werk. Unter den öfters überschwänglichen Lobpreisungen seien nur die Verse des Beroius, sowie des Sanleoninus hervorgehoben Ersterer feiert den Dichter und seine Schöpfung also

Dum canibus telisque nova sectaris et arte
Omnigenas solus per nemora alta feras
Ac penitus cura vestigas arte sagaci
Cuiusque arcus animes nomina et antra ferae,

Arridet natura parens ac munera tendit
Abstrusasque artes et sua sceptra tibi
Ipsaque venandi primos tibi donat honores
Delia cumque suis frondea regna choris
Et Phoebea cohors Pindo tibi plandit ab alto
Intexitque suis laurea serta comis.

Sanleoninus dichtet begeistert die Strophen:

Occisas cum mille manu pluresque videret
Comprensas clathris stare Diana feras,
Aprorum capita hinc, semota hinc cornua cervi
Aunosi, hinc Libycae tergora fulva iubae
Pendere ad templi postes, aliaque canentem
Angelium spectans corpora fundere humi
Aesaris ad ripas, amnem tum propter amoenum
Audita est tales Diva tulisse sonos:
Retia rura plagae cum his venabula casses
Insidiae laquei spicula septa canes
Non mihi tot stravere feras, quot plura ferarum
Millia Bargaei plectra tulere neci.
Carminis Angelici siquidem dulcedine captae
Captivas sese sponte dedere ferae
Ipse vel Endymion, quondam mea maxima cura,
Venanti huic nostro cedit honore minor.
Illius inque locum Angelius succedat et acta
Gloria ut est nemorum, sit mihi primus amor
O dilecte, mei monumentum et pignus amoris
Parta labore tuo haec praemia laetus habe
Sume canes geminos forma praestante Lacones
Frendentem assuetos sternere semper aprum,
Hanc pharetram, hos arcus, haec aurea cornua dono
Accipe, quae mira duxerat arte Myron
Ora nec admovit quibus alter: tu modo primus
Inflato et latebras et nemus omne cie
Ingentes sonitus occasus solis ad ortum
Audiet, occasus donec et ortus erunt.
Dum mea fraternis fulgebunt lumina flammis
Montibus et campis vox tua prima sonet,
Per se clara satis raucis referatur et antris,
Aetheris ad partes transferat aura levis,
Et tua pastorae supremi et nomina vates
Arni e marginibus celsa sub astra ferant.
Nec tu sperne pias quas olim cortice fagi
Incidet laudes falcibus Ambra novis,

Marmore si liceat solidoque libentius aere
Imprimere haec tanto flagrat amore tui

Sanleoninus verherrlicht unseren Dichter noch grande Bargaeus pretium Minervae, Cosmianae actiones 46, 1, Angeli docta Minerva mei 104, 1, sowie grande venatum decus et Dianae Vgl ferner auch Marius Columna Amati Apollo e manifesto segno

Was den Wortschatz des Angelius in den Cynegeticis angeht, so ist derselbe größtenteils Vergil entlehnt Unter den vielen zum Teil öfter wiederkehrenden Ausdrücken seien die nachstehenden hervorgehoben:

Rhenus bicornis Aen VIII 727, cursu praevertere VII 807, cursu provocare III 194, votis exposcere III 261, caeli convexa IV 451, cerea pruna Ecl II 53, nemus umbriferum VI 473, convallis depressa Georg III 276, pleno se proluit auro Aen I 739, vesana fames Aen IX 340, dentibus infrendere III 664, acerba tueri IX 794, a lacte depellere Georg III 187, attondere Ecl X 7, putrem quatit ungula campum Aen VIII 596, depasci Aen II 215, proscindere Georg II 237, cordi subdere flammas Georg III 271; irremeabilis error Aen V 591, frondator Ecl I 56, diverberare auras Aen V 503, intonsi montes Ecl. V 63; proculcare Aen XII 534, integrare Georg IV 515, prosubigere Georg III 256, inania menta Aen. VI 809, volutabrum Georg III 411, deludere sensus Aen X 642, totoque extenditur antro Aen VI 423, patulae sub tegmine fagi Ecl I 1, iras vestigia verrere cauda Georg III 59, torva tueri Aen VI 467, ediscere Ecl VI 83, se proripere Ecl III 19, latebrosum flumen Aen VIII 713; humectare Georg IV 226, magno veluti cum flamma sonore virgea suggeritur Aen VII 463, rostro obunco rimari Aen VI 597, ferit micantia (aurea) sidera clamor Aen II 488, ingluvies Georg III 431, verubus Georg II 168, anfractus Aen XI 522, irrorare Georg I 288, plumbum insuere Aen V 405, crudus caestus Georg III 26, exesa robigine Georg I 495 Aus Ovidius conceptas pectore flammas Met VII 17, dirigescere omnes VII 115, madefacta tellus tepet sanguine V 76, rauoum murmur XIV 281 Aus Gratius Cynegetica laquei curraces 89; dentatas pedicas 93, lucifuga meles 402

3. Liber de aucupio

Wir wenden uns der zweiten epischen Schöpfung des Angelius, dem Liber de aucupio[1]) zu

Hinc quibus insidiis auceps instructus et armis
Decipiat volucres: quae pascua quaeque secutae
Mixtae aliis coetus celebrent, solaeve vagentur,

---

[1]) Auf die Frage, warum der Dichter, der sein Epos auf vier Gesänge ursprünglich hatte ausdehnen wollen, sein Werk unvollständig gelassen habe, soll er geantwortet haben se quoniam in venando nihil cepisset, et a canibus propemodum absumptus esset, ne quae sui reliquiae superessent a vulturiis et accipitribus exederentur, aucupii fortunam experiri noluisse

Quantus et accipitrum generi labor insitet habendo
Percipere ac tantas aperire nepotibus artes
Incipiam

Auf welche Weisen die verschiedenen Vogelgattungen zu überlisten, wann und zu welchen Tageszeiten denselben Nachstellungen zu bereiten, wie Leimruten zu legen, wie Schwäne, Enten, Gänse, Rebhühner, Stare, Krähen, Drosseln zu erbeuten seien, wie einzelne befiederte Sänger, vom Weine trunken, des Jägers Garnen zufliegen, wollen diese Francesco Medici[1]) geweihten Verse lehren

Nachdem der Dichter in edlem Stolze bekannt hat, dafs er einen Pfad, von niemandem zuvor betreten, gewandelt sei, einen Pfad, den er von Dorngestrupp und Unebenheiten habe befreien müssen,

Namque ego nunc primum, qua vatum incedere nullus
Est ausus, nulla usquam exstant vestigia, nulli
Ingressus aditusque patent, immo omnia clausa
Omnia sunt obstructa et sentibus obsita densis
Ire paro, suetus duras multo ante salebras
Exsuperare, iterum ignotas recludere calles
Aggredior, cursumque novo contendere campo

läfst er zum Preise des Vogelfangs[2]) begeisterungsvolle Weisen seiner Leier entströmen Ist er es doch, der nicht nur den Wohlstand mehrt und Reichtum beschert, nein auch das Herz sorgenledig und ruhig macht und es mit Liebe zu den Musen erfüllt Hierher, so ruft der Sänger seiner Geliebten Chloris zu, komm auch Du, ruhe wie ich an dem Busen der Natur und geniefse die reinen Freuden und die unschuldigen Gaben, die sie uns bietet. Hier gilt es nicht hehre Tempel zu schauen, hier kannst Du nicht vor goldstrotzenden Palästen in Verzückung versinken, hier erblickst Du nicht hochragende, von schimmernden Säulen gestützte Häuser

At spectare lacus dabitur fluviosque perennes
Laetaque nos iisdem vestri frugibus arva,
At vesci innocuis inter convivia pomis

[1]) Vgl die von Marius Columna gedichtete Widmung
Proles inclyta maximi parentis
Francisce, en tibi candidum libellum
Offert Angelius catus sagaxque
Auceps perpetuam bonaeque famae,
Doctorum cupidas qui iuvcent aures
Concentu vario nimisque dulci
Hic idem rapido tuum voluto
Mox nomen feret ora per virorum
At tu quem Itala suspicit iuventus
Tu dignum aucupem novamque laudem
Pro tua egregia benignitate
Noli spernere nec putare parvi.

[2]) Besonders sei auf die lebensvolle, farbenprächtige Darstellung des Fangs der Krähe, der Drossel und des Rebhuhnes hingewiesen

Et Pana et Nymphas humili coluisse sacello
Et nunc primitias segetum, nunc pinguibus agnis
Pacasse et varia frontem vinxisse corolla
Tum mites legisse uvas, rubicundaque fraga
Et dulces cerasos, atque autumnalia pruna
Fas erit, atque epulas inter sine fraude paratas
Versari, lymphaque sitim sedare recenti,
Nare amnem egelidum, molli requiescere in umbra
Egressumque domo sub luce ad tecta reverti

Hier kannst Du, des neidischen, mißgünstigen Pöbels bar, ruhig, des Harmes frei, Dein Leben verbringen, hier kannst Du, mein Lieb, meinem Sange lauschen und mich mit dem Dichterlorbeer schmücken Hier kann ich Dich, den berühmten Frauen des Altertums zugesellen und im Liede preisen

4. Carmina.

Zugleich mit den Cynegeticis und dem Liber de aucupio hatte Angelius zwei Bücher Carmina[1]), sowie drei Eclogae[2]) bei Sebastianus Gryphius in Lyon veröffentlicht Leider sind nicht alle Poesien in diesem Bande vereinigt, vor allem fehlen die dem Aufenthalt in Bologna entstammenden satirischen Erstlingsschöpfungen

Den Bestand aller auf uns gekommenen poetischen Produktionen können wir auf Grund der drei Ausgaben Lugduni 1561, Florentiae 1568, Romae 1585 einteilen, worüber an einer anderen Stelle berichtet werden soll

[1]) Das älteste unserer Sammlung ist das Gedicht an den Kardinal Johannes Medici des Dichters Programm (Carmin I 1)

Nec mihi Plutus neque saeva rerum
Omnium Fortuna parens benignam
Praebuit sese, rutilante reges
Quae beat auro.

Molle sed Musae ingenium dederunt
Fingere et cultum dominis carmen
Dum peerrantem Aoniae recessus
Frondibus ornant

Nunc modo aut laudes canimus Deorum
Aut lyram plectro quatimus sonoram
Et modo Heroum pia gesta summo
Aequamus Olympo

Dicimus saevae faculas Dianae
Scribimus tristes iuvenum querelas
Aereis vinctum canimus Tonantem
Colla catenis

[2]) Galatea et Corydon ad Vincentium Malpilium, Damon ad Laelium Torellium Glyce ad Bonum Valterium In den späteren Ausgaben gesellen sich denselben Enage und Proteus noch hinzu

(Fortsetzung folgt.)

DIE FÜRSTENSCHULE ZU ST. AFRA UND DAS JAHR 1848.

Von Ernst Schwabe.

Es ist jetzt gerade ein halbes Jahrhundert, daſs das 'tolle Jahr' mit seinen Frühlingsstürmen über Deutschland dahin brauste, mit seinem kräftigen Windhauch in manche altehrwürdige Einrichtung hineinfuhr und mit dem, was durch jahrzehntelange Ruhe heilig geworden zu sein schien, im tollen Wirbel sein Spiel trieb. Kein Wunder, daſs sich die Sucht, zu reformieren und angeblich alte Miſsbräuche auszurotten, in Sachsen auch an die beiden Fürstenschulen wagte, in denen der erwachende Liberalismus die Stätten einer den freien Mannessinn erstickenden und zum bureaukratischen Wesen anleitenden Erziehung zu erblicken meinte. — Besonders scharf wendete sich die Kritik gegen die altehrwürdige Stätte auf der Felsenhöhe im lieblichen Elbthale. Denn dort war seit kurzem ein neuer Geist eingezogen. Trotz der Reformen des Jahres 1812 hatte die Schule im Anfange dieses Jahrhunderts eine Periode des Niedergangs durchgemacht. Die übeln Folgen der napoleonischen Zeit, das Unglück des auf seine kleinere Hälfte reduzierten Staates, die fast krankhafte Abneigung gegen alles, was von dem stärkeren und bitter gehaſsten nördlichen Nachbar kam, mochten wohl die Hauptschuld tragen. Denn wenn auch die finanzielle Lage der Schule nicht gerade glänzend war, so war sie doch golden im Vergleich zu früheren Zeiten. Und das Kollegium zählte unter seinen Mitgliedern keinen Unwürdigen, wohl aber Männer von der Bedeutung wie J. G. Kreyſsig, Diller, Kraner und manche andere, deren wissenschaftliche Begabung und Lehrgeschick nicht zu bezweifeln waren. Trotzdem war es in gewissem Sinne mehr und mehr abwärts gegangen. Das Professorenkollegium hatte im Jahre 1812 experimentierend und das französische System der répétiteurs oder maitres d'études nachahmend vier junge Leute als ständige Beaufsichtiger des Alumnats erbeten, damit einen groſsen Teil seiner Obliegenheiten von sich abgewälzt und mit der Einsetzung dieser 'Collaboratoren' die unglücklichste Einrichtung getroffen, die die Schule je über sich hat ergehen lassen müssen. Die wahrhaft verzweifelten Briefe einzelner dieser bedauernswerten Leute[1]), die sich sehnten baldmöglichst wieder wegzukommen, sind dafür ein beredtes Zeugnis. Dazu hatte die Oberleitung der Schule nicht immer in den rechten Händen gelegen. Am schlimmsten war es in der Zeit des Ministers Detlev von Einsiedel gewesen, zu dessen Zeiten überhaupt unser sächsisches

[1]) Schulakten Rep. XIV 2, Nr. 148 ff.

Gymnasialwesen während des 19 Jahrhunderts am tiefsten darnieder gelegen haben mag[1]) Damals hatte die Regierung in dem Direktor Schulze aus Duisburg in der Rheinprovinz einen Mann an die Spitze gestellt, der in keiner Weise geeignet war, die Schule zu leiten Als dieser 1832 auf sein Amt resignierte, folgte ihm die feine weltmännische Erscheinung von Detlev Baumgarten Crusius, der der Schule einen neuen Geist einhauchen und sie von manchem Zopfe befreien wollte Leider gelang ihm dies nicht in dem Grade, wie es wünschenswert gewesen wäre Seine zunehmende Kränklichkeit hinderte ihn, das Steuer so fest zu führen, wie er selbst es wünschte, und wie es in einem Alumnate notthut.

Das wurde alles anders, als nach Baumgarten-Crusius Tode der Fuldaer Konrektor Friedrich Franke an die Spitze der Schule trat. Ein Gelehrter, der sich schon früh durch scharf eindringende Forschungen auf dem Gebiete der homerischen Hymnendichtung und der attischen Redner einen Namen gemacht hatte und ganz im Stile der Hermannschen Philologie erzogen war, hatte er sich auch als praktischer Schulmann im Dienste seiner kurhessischen Heimat bewährt. Mit durchgreifender Strenge trat er in St Afra auf und beseitigte, nicht immer mit schonender Hand, manch alten lieb gewordenen Brauch, der nach und nach zum Mißbrauch geworden war Die Synodalprotokolle aus der Frankeschen Zeit, ein mächtiger Foliant, sind davon Zeugnis. Der langjährige Kampf gegen den Pennalismus war freilich damals schon fast entschieden Der Geist der Burschenschaft hatte auch auf die Schulen zurückgewirkt und das landsmannschaftliche (richtiger wohl gesagt Ordens-)Wesen hatte vor ihm weichen müssen Im Jahre 1846 war sogar ein Ableger der Burschenschaft in Dresden entdeckt und die Beteiligten bestraft worden, und das Gleiche geschah kurz nachher in St. Afra Jedoch war der Pennalismus oder Veteranismus in seinen Ausläufern noch immer nicht ganz verschwunden, tauchte da und dort wieder auf und bereitete dem Kollegium Ärger und Aufregung, besonders um des Lügengeistes willen, den er groß zog Ferner gehörte zu den eingerissenen Mißbräuchen vor allem das Spazierengehen der Alumnen in der Stadt und ohne Aufsicht, was natürlich häufig genug nicht zum Besuch der zahlreichen Naturschönheiten, sondern zum Aufliegen in den Bier und Weinhäusern und zu leichtsinnigem Schuldenmachen führte Ferner das sogenannte 'Aussteigen', ein von den Alumnen, soweit man mündlichen Erzählungen alter Schüler hierin Glauben schenken darf, fast allgemein ausgeübter Unfug, schon um deswillen im höchsten Grade bedenklich, weil das nächtliche Verlassen der Schule am Blitzableiter und über die hohen Umfassungsmauern hinweg mit Lebensgefahr verbunden war, selbst für die turnerisch vorzüglich durchgebildeten Zöglinge der Landesschule, die in allerhand körperlichen Übungen von je her zur Meisterschaft gestrebt haben Schließlich möge noch das Rauchverbot erwähnt sein, das zu den größten Übelständen und Gefahren führte, und dessen Aufhebung von Schülern und Lehrern gleichmäßig ersehnt wurde. Begünstigt

[1]) Ingerslev, Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich Berlin, W Besser, 1841, S 40 ff

wurde dies alles durch die vielfach verzwickte und unübersichtliche Anlage des Schulgebäudes mit seinen zahlreichen heimlichen Winkeln und versteckten Plätzchen, die dem wachsamen Auge des Rektors oder des dienstthuenden Hebdomadars sich nur zu leicht entzogen.

So war denn in disziplineller Hinsicht ein strafferes Anziehen der Zügel vonnöten, und, wie hier ausdrücklich gesagt werden soll, auch nur in dieser Hinsicht. Denn in ihrer wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit stand St. Afra immer noch hoch.[1]) Der Aufschwung des Neuhumanismus war auch hier von einem kräftigeren Flügelschlag der klassischen Studien begleitet worden und schon bei einer früheren Gelegenheit (S. 1 ff.) wurde darauf hingewiesen, in wie glücklicher Weise geschickte Lehrer ihre afranischen Zöglinge in die Breite und Tiefe des klassischen Altertums einzuführen verstanden. Der poetische Sinn und die freiere, aber auch weichere Lebensauffassung, die von jeher Eigentümlichkeiten des kursächsischen Stammes gewesen sind, hatten den unverlierbaren Hort der klassischen Bildung auch bei bisweilen mangelnder disziplinarischer Befähigung doch zu bewahren gewufst und in den Herzen der Jugend den Widerhall hervorzulocken verstanden.

Aber die Gefahr, dafs auch dies Besitztum verloren gehen konnte, schien vorhanden zu sein, und darum wurde auf einmal das Regiment ein ganz anderes. Zunächst wurde die Disziplin bedeutend verschärft, alles unnötige Ausgehen der Alumnen verboten, Aussteigen mit Entfernung von der Schule geahndet und das Rauchverbot unnachsichtlich durchgeführt (vgl. Flathe, St. Afra, S. 390 f.). Dazu wurden auch die Anforderungen an die Schlufsleistungen der Abiturienten scharf formuliert und mit Energie durchgeführt, so dafs das ganze Leben und Treiben auf der Schule, das bis dahin mitunter in das Läfsliche des Schlendrians ausgeartet war, den Schwung bekam, den eine willenskräftige und gleichmäfsig lenkende Hand hervorzubringen vermag, und bei dem sich, wenn im freudigen Bewegen alle Kräfte kund werden, schliefslich alle gesunden Naturen recht wohl befinden.

Freilich geschah diese Umänderung keineswegs zur Freude aller Beteiligten, und ohne dafs dies zu verwundern wäre. Denn wenn die Leitung einer geschlossenen Anstalt sich lediglich nach einmal gefundenen Prinzipien richten soll und nicht nach links noch rechts blicken darf, so ist es nur natürlich, dafs sie vielfachen Widerspruch finden wird. Die Einfügung der Schüler in einen solchen Organismus geht nie ganz glatt und ohne vielfache Verzichte vor sich. Jedoch wird bei normalen Knaben dieses Übergangsstadium verhältnismäfsig leicht und schnell überwunden, wenn sie sich nicht allzusehr von Pflichten und Gesetzen eingeengt fühlen, und wenn sie vor allem an sich selbst wieder das sich erfüllen sehen, was die häusliche Überlieferung vom Vater und Grofsvater bei ihnen als ihr künftiges Schicksal geschildert hat und die Berichte älterer Bekannter bestätigt haben. Finden sie es anders, und, wie sie meinen, härter, als es sonst war, so tritt leicht Unzufriedenheit ein, und

[1]) Vgl. Ingerslev a. a. O. S. 17 und besonders S. 50 ff.

indem sich kleine Unbequemlichkeiten und Übelstände in der Schülerphantasie und -erzählung ins Riesengroße projizieren, äußert sich gar bald, mehr oder minder stürmisch, der Wunsch, dem 'Zwange' der geschlossenen Anstalt zu entrinnen.

Die damalige Zeit war besonders dazu angethan, derartige Äußerungen hervorzurufen, und die Eltern waren damals, bei dem allgemeinen unklaren Drängen nach Freiheit, besonders geneigt, die Klagen ihrer Söhne ernsthaft zu nehmen und sich auf deren Seite zu stellen. Das neue Regiment in St. Afra paßte so wenig zu dem, was man seit Jahrzehnten gewohnt gewesen war als afranische Tradition anzusehn, manches schien unnötigerweise verboten worden zu sein, so daß sich im Lande mehrfach Mißstimmung und Opposition gegen die damalige Schulleitung äußerte. Privatbriefe aus jenen Tagen, besonders von Schülern, die sich in übertreibender Form über die Härte der neuen Schulleitung aussprachen, bestätigten vielfach, daß es gährte und nur der Augenblick abgewartet wurde, wo man sich frei äußern durfte. Bis dahin hatte es die Schule bei ihren zahlreichen adeligen Freistellen am meisten mit der Kritik der vornehmen Familien und der hohen Beamtenschaft zu thun gehabt, und ihre Einrichtungen waren mehr in Hof- und Würdenträgerkreisen Gegenstand einer mehr oder minder freundlichen Betrachtung gewesen. Unter den veränderten politischen Verhältnissen erhoben nunmehr die Inhaber der städtischen Freistellen ihre Stimme, und nach den Märztagen, im Sommersemester 1848, gährte es unter den Schülern und ihren Angehörigen ganz bedenklich.

Ihren Ausdruck fand diese Stimmung in einer Annonce der zweiten Beilage zu Nr. 190 des Dresdener Anzeigers vom 14. Juni 1848, S. 21: 'Während alles sich der jungen Freiheit erfreut, schmachten die Schüler der Fürstenschulen unter dem ärgsten Despotismus. Voran steht Meißen, möchte das h. Cultusministerium hier sofort energisch einschreiten. Darum bitten die Eltern mehrerer sklavisch behandelter Schüler.' Diese Erklärung wurde dem Meißener Kollegium nicht sofort bekannt. Erst durch den Brief eines entrüsteten Vaters erfuhr man nach einigen Tagen davon. Dagegen war das Kultusministerium v. d. Pfordten sofort auf die Sache eingegangen und hatte, indem es kräftig für die angegriffene Landesschule eintrat, schon in der nächsten Nummer des Dresdener Anzeigers eine Aufforderung erlassen, daß die 'Eltern' ihre Beschwerden direkt und nicht anonym an die vorgesetzte Behörde bringen möchten. Daraufhin sah die Inspektion der Landesschule (Rektor Franke und Rentbeamter Max v. Witzleben) von einer öffentlichen Erklärung im Namen des Kollegiums ab, stattete am 22. Juni dem Kultusministerium seinen Dank ab, daß es sich ohne weiteres und sofort der Sache angenommen habe, und überließ diesem die weitere Verfolgung der Sache nach außen hin. Jedoch war es nicht die Art Friedrich Frankes, sich von anderen verteidigen zu lassen. Er liebte es, selbst den Stier an den Hörnern zu packen, und darum schlug er dem Kollegium vor, an alle Schülereltern eine Rundfrage ergehen zu lassen, die mit Bezugnahme auf den anonymen Angriff sich Auskunft erbat, ob und inwieweit diese Beschwerden gegründet seien. Von allen Verlagslehrern

wurde den Eltern eine gedruckte Anfrage[1]) zugesendet, mit der Bitte, die darin enthaltenen Fragen umgehend zu beantworten.

Diese Aufforderung fiel in die meisten Elternhäuser wie eine Bombe. Man mochte wohl öfters von den Söhnen unzufriedene Briefe erhalten und nach der Weise der Zeit mit ihnen gefühlt und auch gescholten haben, ohne an erster Stelle die ernste Erziehungspflicht ins Auge zu fassen. Aber daſs die Sache eine so ernsthafte Wendung nehmen könnte, hatten die meisten Eltern, besonders in den kleineren Orten des Landes, nicht gedacht. Vielen mochte es auch bange werden, ob bei freimütiger Aufserung ihrer Beschwerden das Verbleiben ihrer Söhne in St. Afra möglich sein würde, — eine ungegründete Ansicht, wenngleich vom menschlichen Standpunkt aus begreiflich. Viele mochten auch in Wirklichkeit die Beschwerden ihrer Kinder nicht teilen, besonders die Väter, die einst selbst in St. Afra erzogen worden waren und den Segen einer zwar einseitigen, aber doch innerlich konsequenten Erziehung im Alumnate genossen hatten. Und so erklärt es sich denn, daſs die meisten Antwortbriefe (über 100 Nummern, im obengenannten Aktenfaszikel vereinigt) sich durchaus mit der Erziehungsweise und Disziplin der Anstalt einverstanden erklärten, und meistens versichert ward, daſs die Söhne sich nicht beklagt hätten, und daſs die Eltern sich in keiner Weise mit den Unterzeichnern jener Beschwerde identifizierten. Einige äuſsern sogar den Verdacht, daſs es sich gar nicht um eine Beschwerde der Eltern handle, sondern daſs die 'nichtswürdige Annonce' von Leuten ausgehe, 'welche den Schülern etwas Geschmack von Republic beibringen wollen'. Es war dies eine Meinung, die einen hohen Grad von Wahrscheinlichkeit für sich hatte und schlieſslich bei dem Kultusministerium und dem Kollegium sich immer mehr befestigte.

Doch fehlten auch einige abweichende Stimmen aus den Elternkreisen nicht. Mehrere Briefe, von denen zwei den charakteristischen Vermerk 'unfrankiert' tragen, sprechen sich unverhohlen über gewisse Miſsstände aus, die die Schreiber teils selbst bemerkt, teils von ihren Söhnen erfahren haben wollten, und auch in einigen anderen Schreiben traten da und dort Wünsche und Ausstellungen zu Tage.

Die erste und wichtigste Beschwerde richtet sich dagegen, daſs den Zög-

[1]) Akten der Landesschule Meiſsen Rep. XIV 10. 'Natürlich kann es uns um so weniger gleichgültig sein, wenn Eltern unserer Schüler gegründete Ursache zu einer solchen Beschwerde haben, je mehr wir uns der Absicht, jede Härte aus der Disziplin zu verbannen, bewuſst sind und je mehr wir uns bestreben, diejenige Milde in der Behandlung unserer Schüler obwalten zu lassen, welche mit dem Zwecke der Erziehung vereinbar ist. Wir erlauben uns daher im Interesse der Landesschule die angelegentliche Bitte an Sie zu richten, Sie wollen die Güte haben, uns aufrichtig und ohne Rückhalt baldigst mitzuteilen, ob und welche Ursache zur Klage Ihnen die Behandlung Ihres Sohnes auf der Landesschule gegeben habe, und Sie mögen sich überzeugt halten, daſs wir uns beeilen werden, jeder gegründeten Beschwerde schleunigst Abhilfe zu verschaffen. Sie werden uns durch eine freie und unumwundene Erklärung zu groſsem Danke verpflichten.

Landesschule Meiſsen, den 22. Juni 1848. Die Inspektion.

linge, besonders der Prima, nicht gestattet war, an Sonntagen eine 'erlaubte Ergötzlichkeit' zu finden. Mit dem Hinweis darauf, daß die afranischen Zöglinge aus dem klösterlichen Abgeschiedensein einen zu plötzlichen Übergang in die Freiheit des Universitätslebens durchmachen müßten, wird der Wunsch, daß wenigstens den oberen Schülern ein freier Spaziergang am Sonntag Nachmittag ohne Aufsicht der Lehrer gewährt werden möchte, von vielen, darunter sehr achtbaren Stimmen motiviert. Es sollte damit ein Zustand wieder hergestellt werden, der wenige Jahre vorher zu den übelsten Erfahrungen geführt hatte, und man wird es begreiflich finden, daß Franke sich darauf nicht ohne weiteres einließ[1]), sondern an seinem Grundsatze festhielt, nur dann die Schüler Sonntags aus der Anstalt zu entlassen, wenn durch eine Einladung aus guten Häusern eine Garantie gegeben war, daß die Zöglinge der Anstalt auch in rechter Weise ihre Freiheit genössen[2]), und diese 'Ausbittungen' auch nur auf die Zeit von 11½ bis 1½ Uhr einschränken im übrigen die Schüler den ganzen Sonntag über in der Obhut der Schule halten wollte. Denn erst ganz allmählich wandelte sich die Sitte des Schülerspaziergangs, der am Montage sich nach dem Buschbade oder der Elbterrasse lenkte und den Zöglingen die Freiheit gewährte, sich in dem herrlichen Parke von Siebeneichen zu bewegen, dahin um, daß der Sonntag Nachmittag bestimmt ward[3]), und dieser allgemeine Ausflug nun mehr zu einem bloßen Marsche durch die nähere Umgebung Meißens wurde. Der Hauptgrund, der früher gegen die Sonntagsbeurlaubungen sprach, war die übermäßige Benutzung der '120 bis 130 Tabagien und Weinhäuser, ohngerechnet die Becker' gewesen. Es hatte sich aber, wie man aus den Frankeschen Auslassungen im genannten Programm zwischen den Zeilen lesen kann, bei den Montagsbefreiungen ein anderer Übelstand eingestellt. Die meisten gebildeten Familien der Stadt machten von der Möglichkeit, Schüler auszubitten, keinen Gebrauch, da es ihnen an diesem Tage nicht in ihre häuslichen Verhältnisse paßte. — An diese allgemeine Beschwerde, die einige Berechtigung hatte, und der auch in der Folgezeit, soweit sich dies mit den Alumnatseinrichtungen vertrug, nach Möglichkeit Rechnung getragen wurde, schloß sich eine zweite an, daß es den Alumnen mehrfach verweigert worden sei, zu zugereisten Angehörigen Urlaub zu bekommen. Man hatte auch hierin in früheren Zeiten sich allzuliberal bewiesen, und es waren Übelstände eingerissen, die Franke mit Energie auszurotten sich bestrebte. Die Anforderungen mancher Väter, daß die Söhne unter ihrer Obhut bis 9 Uhr Abends ausbleiben und unter Umständen auch den Unterricht versäumen dürften, wurden in der Regel von Franke, wie er selbst versichert, gewährt, da 'hierin die Verantwortung die Eltern träfe'. Aber daß man, wie von manchen Seiten gewünscht ward, die Schüler auch über Nacht in die Gasthäuser beurlaubte, oder jedem, der sich Onkel, Vetter oder Schwager nannte, ohne der Person nach bekannt zu sein, die Zöglinge auf unbestimmte Zeit anvertraute, schlug Franke ab, vielleicht

[1]) Bericht an das Kgl. Min. vom 12. Sept. 1848 (Schulakten Rep. XIV 3, Nr 66).
[2]) Durch Verord. des Kgl. Min. vom 10. März 1866 bestätigt.
[3]) Meißner Programm 1849, S. 30.

nicht, ohne mancherlei schlimmen Verdrufs zu erregen, aber, wie wir meinen, mit vollem Recht.

Eine dritte Beschwerde, die trotz ihrer Wunderlichkeit von einer sehr angesehenen Person kam, richtete sich gegen das Verbot, die deutschen Farben zu tragen. Charakteristisch sind die Worte des Rektors in dem amtlichen Antwortschreiben: 'Im voraus müssen wir bemerken, dafs wir bei unseren Mafsregeln nie darnach fragen, ob sie aufserhalb der Anstalt gutes Blut machen oder nicht, ja (merkwürdig, aber wahr!) nicht einmal, ob sie den Schülern angenehm sind oder nicht, sondern nur, ob sie zweckmäfsig und zur Beförderung der Aufgabe, die uns als Lehrern und Erziehern gestellt ist, dienlich sind. Sie werden schon aus den obigen Bemerkungen auf den Grund schliefsen können, der mich, den Rektor, bestimmte, den Schülern das Tragen dreifarbiger Bänder und Cocarden (nicht blofs der deutschen) nicht zu erlauben. Deutlicher habe ich mich darüber in dem diesjährigen Programm ausgesprochen[1]) und ich glaubte allerdings von allen verständigen Männern erwarten zu dürfen, dafs sie eine von mir getroffene Mafsregel nicht ohne weiteres, und ohne meine Motive zu kennen, verwerfen und gar als den eigentlichen Grund zu der Anschuldigung des «ärgsten Despotismus» betrachten würden. Ich bin kein Feind der deutschen Farben, ich habe sie als Student getragen, ich habe auch, noch ehe ich die Schüler, mehr ermahnend als verbietend, veranlafste, keine dreifarbigen Bänder und Cocarden zu tragen, auf dem Schulturme eine grofse deutsche Flagge, die erste in Meifsen, aufziehen lassen und habe den Schülern gesagt, dafs dies geschehe, um ihnen zu zeigen, dafs wir Lehrer ebenfalls die Bestrebungen für Deutschlands Einheit und Gröfse freudig begrüfsten.[2]) Für

[1]) Programm von 1848, S. 37: 'Die Zeitereignisse, die grofsartigen Bewegungen und Bestrebungen in unserem gemeinsamen Vaterlande sind zwar auch an den Mauern unserer Schule nicht still und spurlos vorübergegangen; auch unsere Schüler nehmen lebhaften Anteil an dem Geschicke Deutschlands und begeistern sich für die Idee eines grofsen, einigen und mächtigen Vaterlandes und wir pflegen diesen Geist, der, richtig geleitet, einst vielfältigen Segen bringen wird. Aber — wir sind der Überzeugung und suchen sie in unseren Schülern lebendig zu machen, dafs der wahre Patriotismus der Schüler der ist, durch emsigen Fleifs sowie durch Gewöhnung an unverbrüchlichen Gehorsam sich tüchtig zu machen, um dereinst als Staatsbürger — wirken und schaffen zu können' u. s. w.

[2]) Derartige Äufserungen und Stimmungen mögen wohl auch das spätere Ministerium v. Beust bestimmt haben, besonders scharf auf den Geist der Schule zu achten und etwaigen Äufserungen von grofsdeutschem Idealismus entgegenzutreten. In einer Verordnung vom 29. Okt. 1852 wird das Thema der deutschen Arbeit in Prima 'Die Folgen der Reformation' besonders um deswillen getadelt, weil 'die Betrachtung der politischen Folgen der Reformation die jugendlichen Verfasser auf ein Gebiet führen mufste, für dessen Beurteilung ihnen die Befähigung gänzlich abgeht, und zugleich ihnen eine nur zu verführerische Veranlassung wurde, über die öffentlichen Verhältnisse sich in ganz ungehöriger Weise auszulassen'. Der korrigierende Lehrer des Deutschen aber mufs sich einen scharfen Tadel gefallen lassen, dafs er solche Äufserungen der Schüler nicht ausführlich gerügt hat, und die Weisung entgegennehmen, dafs die Schüler über das zum Teil Unsinnige solcher Äufserungen hätten ausführlich belehrt werden müssen. In Zukunft solle mit gröfserer Umsicht und Gewissenhaftigkeit verfahren werden, und bei Wiederholung ähnlicher Erscheinungen würde man darin 'mehr als einen gewöhnlichen Mifsgriff' erblicken. — Die

Schüler aber (wir betrachten die Schüler nemlich als Unmündige, als pueri im römischen Sinne dieses Wortes, nicht als cives) hielten wir es für unpassend, eine politische Meinung haben und diese durch äußere Abzeichen zur Schau tragen zu wollen, dann auch für bedenklich, da wir zuverlässige Kunde hatten, daß ein, wenn auch kleiner Teil unserer Schüler zu den Deutschgesinnten in Opposition trat, und es ist gewiß, daß das Recht, seine Meinung durch äußere Abzeichen zu erkennen zu geben, nur zur Vergrößerung der Parteiung dient. Tragen die Schüler die Farben außerhalb der Schule, tragen sie dort vielleicht selbst die republicanischen Cocarden, so können wir es nicht hindern, aber es ist lächerlich zu verlangen, daß ein Gebot aufgehoben werde, weil doch im Geheimen dagegen gefehlt würde.' Da, wie die Synodalprotokolle von 1848 und 1849 ergeben, keinerlei Bestrafungen von Schülern wegen politischer Umtriebe stattfanden, so scheinen die Worte und Maßregeln des Kollegiums wenigstens innerhalb der Schulräume die gebührende Berücksichtigung gefunden zu haben. Innerhalb des Cötus freilich mögen sich die Parteien schroff genug gegenüber gestanden haben. In der allgemeinen Begeisterung für die Parlamentswahlen hatten die Schüler von ihrem Taschengelde eine Beleuchtung der Schule veranstaltet, als aber die revolutionären Ereignisse des Jahres 1849 kamen, da schieden sich die Geister, und nur mit Mühe meisterte das straffe Kommando die Glieder und verhinderte offenbaren Zwist. Eine große Anzahl adeliger Schüler trat ohne Abgangsexamen in die sächsische Armee ein, um den Feldzug in Schleswig-Holstein mitzumachen, und damit ebbte die politische Bewegung ab und machte den gewohnten Zuständen Platz. Nur als nach Robert Blums Tode von den Meißener Bürgern am 17. Dezember 1848 eine Totenfeier veranstaltet ward, sollten einige Schüler zugesehen oder in der Stadtkirche dem Trauergottesdienste beigewohnt haben, — freilich ohne Vorwissen des Kollegiums, denn die ganze Sache kam erst im Jahre 1856 zur Sprache, als in der 'Konstitutionellen Zeitung' Nr. 211 ein neuer Angriff auf die Fürstenschule erfolgte, der dem Kollegium das, was ohne sein Vorwissen geschehen sein mochte (die Feier fand zwischen 11 und 1 Uhr statt, wo Rektor und Hebdomadar den Meißener Stadtkindern und Ausgebetenen Urlaub zu geben pflegten), als sträfliche Nachsicht gegenüber den damaligen politischen Strömungen auslegte. Natürlich fand dieser Angriff seine Zurückweisung, freilich nicht ohne daß sich die Meinungen des Kollegiums über die Schuld an dem unerwünschten Zwischenfall teilten und zu Zerwürfnissen Anlaß gegeben wurde.

Eine zweite Gattung von Beschwerden bezog sich auf die ökonomischen Einrichtungen der Schule, d. h. des Alumnats. Bekanntlich ist bei allen solchen Anstalten die Verpflegung ein sehr kitzliger Punkt. Denn hier gilt ganz besonders: de gustibus non est disputandum, und es ist für den Aufsichtführenden oder das Kollegium oft sehr schwer zu entscheiden, ob Klagen, seien sie auch noch so zahlreich oder werden sie noch so stürmisch vorgebracht,

Besorgnis war wenig gegründet. Die vier jugendlichen 'Hauptrevolutionäre', die besonders namhaft gemacht werden und denen ein so schlimmes Prognostikon gestellt ward, leben zum Teil heute noch und zwar in hohen Staatsstellungen.

auch wirklich berechtigt sind. Jeder Kundige weiß dies, er weiß, daß gewisse Gerichte nur aus Corpsgeist 'verfehmt' sind, wie sich die Beschwerdeführer damals ausdrückten, daß das 'Nicht schmecken' an gewissen Tagen förmlich epidemisch ist, daß gerade die Schüler, die es zu Hause bei den Eltern mehr als knapp haben, eine Neigung besitzen, alles mit kritischen Blicken anzusehen und an dem zu mäkeln, was ihnen der Staat auftischt, und was der gleichen Menschlichkeiten mehr sind. Aber es läßt sich auch nicht leugnen, daß viele Beschwerden gegenüber der Verwaltung wohl begründet waren. Die Synodalprotokolle geben davon ein unerquickliches Bild, und die Differenzen zwischen dem Kollegium und den Rentbeamten, die manchmal die Sache wohl etwas kavaliermäßig behandelt haben mochten, nehmen kein Ende. Viel schöne Zeit, gutes Papier und ungetrübte Laune sind um diese elenden Dinge verloren gegangen. Und auch dem, der sich in die Geschichte der altberühmten Anstalt zu vertiefen im Begriff steht, möge ein Stoßseufzer verziehen sein, daß er sich durch einen so endlosen Wust von zu leichten Frühstücksbrötchen, geringwertigen Suppen, verdorbenen Würstchen u. dergl. in den Synodalprotokollen hindurcharbeiten muß. Zu allen Zeiten ist nun das Kollegium bestrebt gewesen, hierin zu reformieren, und rührend ist oft der Eifer dieser Männer der Wissenschaft, mit dem sie sich der Jugend annahmen und das, was sie vor deren Ohren laut nicht mißbilligen durften, unermüdlich rügten und im stillen abzuändern suchten.

Zu den gegründetsten Beschwerden hatte das in früheren Zeiten als Mittags- und Abendtrunk gelieferte Bier geführt. Noch unter Baumgarten-Crusius hatte 1841 deshalb die Schülerschaft freiwillig auf dessen Lieferung verzichtet, und es war aus dem dafür bestimmten Gelde ein Vergnügungsfiskus (Flathe, St. Afra S. 370) gebildet worden, der noch heute viele Ausgaben deckt, die an anderen Anstalten entweder ganz unterlassen werden müssen oder doch den Schülern namhafte Kosten verursachen. Hier wurde nun von einigen Eltern verlangt, daß 'den Schülern hierüber wohl nicht unbillig einige Rechnung gelegt werde'. Auch auf dieses thörichte Ansinnen antwortete Franke in durchaus ruhiger und angemessener Weise: Rechnung habe nur die Behörde zu verlangen, einen Teil der Kassenbeträge gebe er den Offizianten, die ein gesetzliches Recht darauf hätten, und den anderen verwende er (ohne dazu verpflichtet zu sein) niemals, ohne die Schüler darum zu fragen, ob sie auch damit einverstanden seien. Zu etwas weiterem könne er, ohne der Autorität der Schule zu schaden, sich auch nicht einmal moralisch verpflichtet ansehen. — Weiteren Ärger hatte die Bestimmung erregt, daß alle zerbrochenen Gegenstände durch eine auf den Kopf verteilte Abgabe (das sogenannte Gläsergeld), wenigstens zum Teil, wieder beschafft werden sollten, und daß die Schüler für die Benutzung der Schränke eine sehr mäßige Abgabe bezahlen mußten. Die erste Bestimmung war notwendig, da sonst der Mutwille gar zu groß geworden wäre, und drückte die Schüler nicht. Sie existiert heute noch und beträgt auf Kopf und Jahr durchschnittlich 27 Pfennige. Die andere hätte die Schule gern fallen lassen, wenn sie mehr Geldmittel besessen hätte. Aber so konnte

sie diese Abgabe (die ihren Grund darin hatte, dafs man den Schülern ersparen wollte, eigene Schränke zu kaufen) nicht missen, obwohl das Kollegium mehrfache Versuche gemacht hatte, seine Pflegebefohlenen und deren Eltern davon zu befreien.

Eine dritte Art von Beschwerden, die vor anderen Beachtung verdiente, richtete vor allem ihr Absehen darauf, dafs in den Fürstenschulen 'das Ehrgefühl nicht ertötet' und nicht blofs 'Dutzendmenschen ohne besonderen Charakter' erzogen werden möchten, denn 'der konstitutionelle Staat sei kein bureaukratisches Tretrad'. Sie richtete sich vor allem gegen die sogenannte Carene (oder wie das auch der Form nach barbarische und in aller anständigen Latinität unerhörte Wort sonst geschrieben werden mag, — die Verdrehungen, die die Rentbeamten mit dem Worte in ihren Protokollen vornehmen, sind Legion und teilweise sehr amüsant, da diesen Militärs a. D. fortwährend das Carré vorschwebte). Diese Carene bestand nun darin, dafs der bestrafte Schüler während des Mittags- oder Abendessens nur Wasser und Brot erhielt, in milderen Fällen auch die Suppe, und dieses kümmerliche Mahl an einem besonderen Schandplatz einnehmen mufste. Heutzutage wird niemand mehr zweifelhaft sein, dafs dieses Strafmittel unbedingt verwerflich ist und sich höchstens für Gefangenenanstalten und deren Hausordnungen eignen mag. Die frühere Pädagogik jedoch glaubte dieses Zuchtmittels nicht entraten zu können, bis es schliefslich doch beseitigt wurde, — wohl um deswillen, weil die Carens in ihren Wirkungen sich als völlig illusorisch erwiesen hatte, da die karierenden Schüler, sofern sie nicht vereinzelt ihre Strafe im Karzer abbüfsten, von ihren Kameraden in den Stuben mehr als hinreichend für das entschädigt wurden, was sie im Cönakel hatten entbehren müssen.

Damit ist die Reihe der Gravamina erschöpft, die von den Eltern der Zöglinge erhoben und mit ihrer Namensunterschrift gedeckt wurden. Wie man sieht, sind die meisten nicht von Belang. Freilich in dem Mikrokosmus einer solchen geschlossenen Anstalt wirken selbst kleine und den Unbeteiligten als höchst unbedeutend erscheinende Dinge oft in einer ganz ungeahnten Weise, die von den Leitern der Anstalt weder beabsichtigt, noch auch befürchtet worden war. An dem guten Willen, wirkliche oder auch nur als solche empfundene Härten zu beseitigen, hat es aber nie gefehlt, und wie die Geschichte St. Afras im seitdem abgelaufenen halben Jahrhundert lehrt, ist das, was sich ändern oder auch nur erleichtern liefs, geändert worden. Wenn auch heute noch manches von dem fortbesteht, was damals als vermeintliche Härte getadelt wurde, so liegen dafür sehr gute Gründe vor.

Im übrigen nahm die Angelegenheit der disziplinarischen Reform dahin ihren Fortgang, dafs sich einige Schüler der Prima und Sekunda zusammenthaten und eine Petition an das Kollegium richteten, die offenbar auf gröfsere Freiheit in der Bewegung abzielte. Eine Anzahl von Eltern, Dresdener Bürger, machten diese Sache zu der ihrigen und überreichten diese Petition (Synodalprotokoll vom 5. Aug. 1848) an die Inspektion, die sie zunächst dem Lehrerkollegium vorlegte und dann an das Ministerium weiter beförderte. Im Kollegium

war man geteilter Meinung. Franke war dafür, den früheren Zustand aufrecht zu erhalten, doch siegte die Ansicht derer, die dem Zeitgeist einige Konzessionen machen wollten. Schließlich einigte man sich auf diese mildere Fassung, weil man hoffte, dadurch weitergehende Wünsche der Eltern abschneiden zu können (Bericht an das Min. vom 12. Sept. 1848). Auf die Übersendung der Schülerpetition hin erließ das Ministerium eine Verordnung vom 21. Aug. 1848, in der es den Wunsch aussprach, daß der Rektor der Landesschule nach Beratung mit dem Kollegium sich zu den vorgetragenen Wünschen der 'erwachsenen' Schüler äußerte. Nunmehr machte das Kollegium die Konzession, daß außer den Inspektoren der vierte Teil aller Primaner am Sonntag nachmittag von 3—5 Uhr beurlaubt werden dürfe; die Gründe, die Franke gegen eine weitere Ausdehnung der Freiheit am Sonntag, sowohl was die Zeit als auch die Zahl der zu Befreienden angeht, anführte, sind für jeden mit Alumnatsverhältnissen einigermaßen Vertrauten ohne weiteres einleuchtend. Vor der Hand konnte man gar nicht weiter gehen, wenn nicht 'die Hausordnung auf den Kopf gestellt werden sollte'. Jedoch scheint man im Ministerium der Ansicht gewesen zu sein, daß man den Schülern recht wohl noch weitere Freiheiten gewähren dürfe; man dachte dabei wohl an die Einrichtungen von Schulpforte, wo man den dritten Teil der Primaner alle Tage nach dem Mittagessen von $11\frac{1}{2}$ bis $1\frac{1}{2}$ Uhr ausgehen ließ. Die Inspektion wurde daher durch Verordnung vom 16. Sept. 1848 angewiesen, sich mit dem damaligen Rektor von Schulpforte, Kirchner, in Verbindung zu setzen, was auch unverzüglich geschah (Briefkonzept vom 17. Sept.). Dieser aber antwortete nicht, aus Gründen, die nur ihm bekannt waren, und als nach vier Wochen noch immer nichts Authentisches vorlag, wendete sich der Rektor am 15. Oktober in einem Privatbrief an den zweiten Pförtner Professor, den Mathematiker Jacobi. Von diesem erhielt er umgehend die gewünschte Auskunft, so daß er am 24. Oktober darüber an das Ministerium berichten konnte. Der Inhalt des Berichtes war, wie begreiflich, völlig gegen die Pförtner Einrichtungen ablehnend. Denn die einsam gelegene Schulpforte ist nicht mit der inmitten einer größeren Stadt gelegenen Anstalt von St. Afra zu vergleichen. Außerdem waren dort die Vorteile der Schüler nur scheinbar, da die Lage der Schule jede Familieneinladung, wenn auch nicht ausschließt, so doch sehr einschränkt, und eine solche außerdem allerhöchstens zweimal innerhalb eines Monats stattfinden durfte. Die Meißner Alumnen jedoch genossen, damals wenigstens, den Vorteil, des Monats bis zu sechsmal eingeladen zu werden, wenn das Glück ihnen hold und ihr Betragen tadellos gewesen war. Außerdem fanden in Schulpforte Spaziergänge des gesamten Coetus unter Aufsicht der Lehrer nicht statt, und der Mittagsurlaub ohne Aufsicht war von den dortigen Alumnen öfters schlimm gemißbraucht worden. — Im großen und ganzen, schlug also Fr. Fr. vor, solle man es beim alten Herkommen bewenden lassen. Und so scheint es auch (eine Verordnung darüber liegt m. W. nicht vor) geworden zu sein. Jedenfalls hat die Petition der Schüler 'weittragende' Folgen nicht gehabt. Auch scheint das Kollegium der Sache nicht allzugroße Bedeutung beigelegt zu haben, da in den Akten nicht viel

davon die Rede ist. Aus den Protokollen ergiebt sich nur, dafs die Primaner nach einzelnen Punkten ihrer schriftlichen Auslassungen befragt worden sind, und schliefslich eine Anzahl von ihnen, meist Inspektoren, erklärt hat, sie hätten sich überhaupt nicht an die Oberbehörde wenden, sondern nur dem Kollegium ihre Wünsche vortragen wollen.

Auffällig erscheint an allen diesen Beschwerden, mögen sie nun direkt bei der Schule selbst oder indirekt bei dem Ministerium angebracht worden sein, dafs sie sich lediglich gegen die äufsere Ordnung der Anstalt wendeten. Die innere Organisation des Coetus und das Verhältnis der Oberen zu den Unteren werden in den weit über 100 Schriftstücken kaum ein- oder zweimal gestreift. Und gerade hier bedurfte die Schule, wenn irgendwo, der bessernden Hand. Es ist ein nicht hoch genug zu schätzendes Verdienst Friedrich Frankes, dafs er, ohne dafs ihm irgend jemand dazu seine Unterstützung geliehen oder ihn auch nur dazu aufgefordert hätte, einem Krebsschaden der damaligen Einrichtung solange zu Leibe ging, bis er ihn beseitigt hatte: dem Decurienwesen. Denn bei den damals üblichen anderthalbjährigen Kursen gab es natürlich in jeder der vier Klassen, weil halbjährlich versetzt ward, drei verschiedene Abteilungen, und es bildete sich, besonders in Tertia und Quarta, seitens der schon längere Zeit in der Klasse sitzenden Schüler eine unerträgliche Bedrückung der untersten Decurie heraus. Eine förmliche Organisation unter der Führung eines 'Spritzenmeisters' und eines 'ersten' und 'zweiten Burschen' hielt die jüngsten Klassenmitglieder, die einen äufserst drastischen Beinamen führten, in förmlicher Knechtschaft. Das sogenannte 'Perzen' (Dienste leisten) wurde in ein System gebracht, das an Sklaventum erinnert. Nur Leute, die die Sache nicht kennen, werden dies Treiben als kindisch verlachen. Es hatte seine sehr ernste Seite. Man erschrickt, wenn man die mehrfach weggenommenen 'Gesetze', die der afranischen Hausordnung nachgebildet waren und in ähnlicher Weise, wie jene beim Abendgebet, feierlich den 'Pertzern' mitgeteilt wurden, durchliest. Alle Achtsamkeit und Strenge nützte nichts, wenn man nicht die Wurzel des Übels ausrifs. Es war Frankes glücklicher Gedanke, dafs man der Sache dadurch beikommen könnte, wenn man Jahreskurse einrichtete. Freilich hat es noch fast zwanzig Jahre gedauert, ehe die Einrichtung ins Leben trat und damit wenigstens dem Unwesen der 'Uralten' und 'Alten' ein Ende machte. Etwas erreichte Franke freilich schon dadurch, dafs es ihm gelang, öfters die Klassen Tertia und Quarta in zwei gesonderte Coeten (Ober- und Unterquarta, resp. Tertia) zu zerlegen und ihnen besondere Klassenlehrer und Emendationen zu geben (Verhandlung mit dem Geh. Kirchenrat Dr. Meissner, Synodalprotokoll vom 7. Mai 1850). Damit war schon viel gewonnen und die früher so dickleibigen Aktenbände 'Disciplinaria' schrumpften wesentlich zusammen. Die jetzige Einrichtung, die, wie wir hoffen, dem Pennalismus den Garaus gemacht hat, datiert erst von 1868 an. Dadurch hat sich auch das Verhältnis der Unteren zu den Oberen, das von jeher erst infolge des Veteranismus seine Bestimmung gefunden hatte, immer mehr und mehr gebessert, so dafs auch hierüber die früher so häufigen, lauten und berechtigten Klagen seit Jahren verstummt sind.

Auch an die Methodik des Unterrichts und die Abgrenzung des Gebietes der einzelnen Fächer wagte sich die öffentliche Meinung nur in einzelnen Fällen Vielleicht, daß man dem Prinzipe der Beharrlichkeit gerade in St. Afra zu viel Sprödigkeit zutraute, vielleicht auch, daß sich die öffentliche Meinung im Publikum noch kein rechtes Urteil hatte bilden können Denn wenn auch die Angriffe auf den gymnasialen Unterricht schon damals nichts Neues waren, das Überbürdungsgeschwätz schon seit Jahren die Lehrer langweilte und die Behorden aufregte, und faule Söhne einflußreicher Eltern schon damals danach trachteten, es möglichst bequem zu angesehenen Staatsstellen zu bringen, — der Respekt war größer, und die Hochschätzung, vornehmlich der Fürstenschulen und ihrer hergebrachten Bildung, war wenigstens in den gebildeten Familien der kleineren Orte und in den Pfarrhäusern auf dem Lande eine geheiligte Familientradition — Jedoch erhoben sich immerhin einzelne Stimmen, die damals schon den klassischen Studien entgegentraten Merkwürdigerweise äußerten sie sich am lautesten in der zweiten[1]) Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer, die vom 28.—30 Dezember 1848 unter Frankes Vorsitz im damaligen, dazu besonders hergerichteten Cönakel tagte Das Kultusministerium nahm an den Verhandlungen lebhaften Anteil, entsendete den Geh Kirchen und Schulrat Dr Meissner als Kommissar zu den Sitzungen, um sich von den neuen Stimmungen und Strebungen, die sich am meisten an den Namen Köchlys knüpften, ein genaueres Bild zu machen, und veranstaltete sogar auf seine Kosten ein Festmahl für die Teilnehmer Trotz energischer Vorstöße der Reformer siegten in den Meißner Verhandlungen die Anhänger der klassischen Studien, zum Teil durch Frankes Verdienst, der mit echt hessischer Zähigkeit an dem festhielt, was er einmal als richtig erkannt hatte Die Wogen gingen damals hoch genug: z B war die Forderung, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnen solle, eine der ersten, die in Leipzig behandelt ward und dort vielfach Zustimmung fand In St Afra wurde, dem genius loci entsprechend, mehr vom Lateinischen und Griechischen geredet Der Bericht über die Verhandlungen von Dietsch (Jbb 55, S 79—126) ist sehr lehrreich zu lesen, vor allem für unsere Himmelsstürmer, die da meinen, ihre so laut ausposaunte Weisheit sei etwas noch nie Dagewesenes und werde im stande sein, unser deutsches Gymnasium auf klassischem Fundamente von heute zu morgen vom Erdboden zu tilgen

Daß alles so ganz anders kam, als die Achtundvierziger dachten und wünschten, daß die Folgezeit nur sehr langsam und vorsichtig das umformte, was man auf einmal umzustürzen gedacht hatte, war für das Gelehrtenschulwesen im allgemeinen, und für St. Afra insbesondere sicherlich kein Unglück Wo es nötig war, besserte man, besonders in der Disziplin, wo es galt festzuhalten, entfaltete das Frankesche Regiment seine ganze Zähigkeit. Und die Schule ist dabei im ganzen und großen gut gefahren und hat sowohl

[1]) Die erste fand in Leipzig, am 16—18 Juli 1848 statt Bericht von Dietsch in diesen Jahrb Bd 58, S 305—337

durch ihre eigenen Leistungen als auch durch die später sich zeigenden Früchte ihrer Erziehung den Nachweis erbracht, daſs die Klagen und Beschwerden des Revolutionsjahres, wenn sie auch nicht grundlos waren, so doch weittragenderer Bedeutung entbehrten. Die charaktervolle Leitung eines Alumnats von solcher Wichtigkeit für den Staat wird vielen, oft leidenschaftlichen und nachhallenden Widerspruch finden, sie ist eben auch nur ein einseitiges Menschenwerk. Aber nützlicher und notwendiger ist es von jeher der deutschen Jugend gewesen, sie in einer von einem festen Willen bestimmten Weise zu erziehen und mit scharfer Hand anzufassen, als weichmütig dulden zu wollen, daſs sie regellos, nach allen Seiten hin wuchernd, ins Holz treibe, anstatt köstliche Früchte zu zeitigen.

ÜBER EINE HALBJÄHRIGE STUDIENREISE IN ITALIEN.[1])

Von Max Siebourg

Das Beste und Geistvollste, was seit vielen Jahren über Italien gesagt worden ist, steht in dem schönen Buch von Viktor Hehn: *Italien, Ansichten und Streiflichter*. Er hat darin ein beherzigenswertes Kapitel: *Einige Ratschläge, die nicht im Badeker stehen*, mit denen er einen jungen Doktor auf seiner ersten Wanderung durch Italien begleitet. 'Halte dich', so sagt er seinem Freunde, 'an Goethes Verfahren, der aus Italien von sich berichtet: Ich mache große, große Augen. Urteile nicht, sondern sammle ... Du magst auch ein Tagebuch führen, da trage abends deine Klagen, deine bösen Erfahrungen, deine kategorischen Aussprüche, deine kindischen Entzückungen ein — aber lasse niemand hineinblicken, noch viel weniger gieb es in Druck.' — An diese Worte mußte ich unwillkürlich denken, als ich mich entschloß, etwas über meine italienische Reise vorzutragen. Wenn ich trotzdem mich dazu angeboten habe, so geschah das in der Meinung, ich hätte dazu eine Art nobile officium, weil ja doch die Einrichtung, die mir die Reise ermöglichte, erst seit einigen Jahren besteht, ich meine die, daß zwei halbjährige Stipendien des archäologischen Instituts den Gymnasiallehrern Deutschlands zugängig gemacht sind — sodann weil ich meines Wissens der erste in unserer Provinz bin, dem ein solches Stipendium verliehen worden ist. Die österreichischen Stipendiaten — die übrigens ein ganzes Jahr hinausgeschickt werden — haben in ihrer Instruktion die ausdrückliche Anweisung, ihre Erfahrungen in Vorträgen und Aufsätzen den Fachgenossen mitzuteilen. Mit diesen Erwägungen war für mich gleichzeitig auch der Umfang und die Art des Stoffes gegeben, über den ich mich zu äußern hätte. Es kann nicht meine Aufgabe sein, eine Stunde lang von dem schönen Lande zu schwärmen, wo die Apfelsinen und Citronen auf den Bäumen wachsen und man Maccaroni und Spaghetti, Ölgebackenes und viel Knoblauch ißt, auch nicht etwa die neuesten Entdeckungen und Behauptungen in der römischen Topographie vorzuführen. Ich will nur einfach und kurz erzählen, wie ich meine Reise gemacht habe, und dabei die Erfahrungen mitteilen, von denen, wie ich glaube, ein anderer Nutzen ziehen kann, nicht bloß der, der als glücklicher Stipendiat hingeht, sondern auch der, der nur kürzere Zeit zur Verfügung hat.

---

[1]) Vortrag, gehalten am 2. April 1898 in Köln auf der Osterversammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Ich beginne mit einigen Bemerkungen über Dinge, die vor dem Antritt der Reise in Frage kommen. Da das Stipendium im Betrage von 1500 Mark für die Reise durchaus nicht reicht, so stellt die Zentraldirektion des archäologischen Instituts die Bedingung, daſs die betreffende Anstalt die Stellvertretungskosten übernimmt, und hält dieselbe so aufrecht, daſs z. B. im Jahre 1895 die beiden Stipendien überhaupt nicht verliehen wurden, weil die Übernahme der Stellvertretungskosten nicht prinzipiell zugesagt war. Für königliche Anstalten wird sich ja wohl jetzt keine Schwierigkeit mehr ergeben. Für Kollegen an städtischen Anstalten ist es dagegen miſslich, wenn sich die Stadtverordnetenversammlung noch vor der Entscheidung mit der Stellvertretungsfrage befaſst, eine förderesame Debatte über die 1000 Mark und den Nutzen und Schaden einer Studienreise sich entwickelt und am folgenden Tage das Intelligenzblatt jedem zum Kaffee mitteilt, daſs der Herr Oberlehrer X. sich demnächst nach dem Süden als Forschungsreisender begeben wird — erhält er dann das Erstrebte doch nicht, so sieht die urteilslose Menge das als einen Durchfall an und setzt es auf das Verlustkonto seines Renommees. Das Praktischste ist hier, daſs man die Vermittelung seines Bürgermeisters benutzt, der etwa nach Rücksprache mit dem Kuratorium der Zentraldirektion in Berlin antwortet, er glaube, daſs im Falle der Verleihung des Stipendiums die Stadt für die Stellvertretung sorgen werde. Damit ist die Zentraldirektion zufrieden. Ein zweites betrifft die Vorbereitung, für die sich am einfachsten zwei kategorische Imperative aufstellen lassen: Studiere Italienisch und Kunstgeschichte. Meine Methode, das Italienische zu erlernen, hat mir zwar einen scharfen Verweis eines neuphilologischen Freundes zugezogen, aber sie hat geholfen. Ich nahm die Grammatik von Mussafia vor, arbeitete jeden Tag, wenn auch nur kurze Zeit, darin und übersetzte die deutschen Stücke fein säuberlich in ein Heft — das war meine Gedächtniskontrolle, und in 3 Monaten hatte ich die Grammatik durch. Dann las ich die Zeitung, die Perseveranza und die Tribuna und nebenher Komödien von Goldoni — musikalisch ausgedrückt dem Vater Haydn der italienischen Litteratur. Mit den so errungenen Kenntnissen erlitt ich anfangs im Lande ziemlich Schiffbruch: was ich sagte, verstanden die Leute, aber ich nicht, was sie sagten. Allmählich aber gewöhnte sich das Ohr, und auch das kam an mich, was wohl das Ausland allein vermitteln kann — die richtige Aussprache. Wer ein gutes, musikalisches Ohr hat, lernt's eher. Ich will über diesen Gegenstand hier gleich eine Erfahrung vorwegnehmen. Für uns deutsche Italienfahrer ist es überhaupt nicht so leicht, zu einer richtigen Übung im Sprechen zu kommen. Ist man in gröſserer Gesellschaft, wie z. B. der jedes Jahr im Oktober ausziehende Kursus — die Geisterkarawane nennt man ihn in Rom — so wird überhaupt nichts daraus, auch wenn man bloſs zu zweien oder dreien ist, nur wenig. Ich war in den ersten sieben Wochen ganz allein, stieg — was ich dringend empfehlen kann — nur in italienischen Gasthäusern ab, kaufte jeden Morgen und Abend nach Landesbrauch für 1 soldo die Zeitung und las sie möglichst ganz, obschon die Journalistik auf einer unglaublich niederen Stufe steht. Dazu muſste ich verschiedentlich Direktoren oder

Assistenten von Museen aufsuchen, und da diese in der Regel kein Deutsch sprechen, so war ich schon gezwungen, über allerhand Wissenschaftliches italienisch zu verhandeln In Rom selbst hört die Übung wieder ziemlich auf, außer in dem bald erfaßten Wirtshausgespräch mit dem Kellner und der Verhandlung bei Einkäufen ist man im täglichen Verkehr wie in den geselligen Beziehungen meist auf das Deutsche angewiesen In italienische Kreise kommt man, zumal bei kürzerem Aufenthalt nur schwer — abgesehen vielleicht von dem Salon der bekannten Archäologin Gräfin Lovatelli Wir hatten in Rom jeden Donnerstag eine Zusammenkunft mit mehreren römischen Professoren und Museumsbeamten in einer bescheidenen Trattoria an der Fontana Trevi, die den stolzen Namen Scuola d'Atene führte simposio nannten die Italiener unsere feuchtfröhliche Sitzung, und wenn auch den meisten von uns die Unterhaltung nicht wie dem Odysseus schneeflockengleich herauskam, so verständigte man sich doch, und der Erfolg blieb nicht aus. Besonders ist noch der Besuch des Theaters zu empfehlen, und bei der natürlichen Begabung des Südländers für das Schauspiel wird das selbst bei kleineren Truppen immer ein Genufs sein In Süditalien und vollends in Sizilien wird man ohne einige Gewandtheit im Sprechen nicht gut durchkommen, sicherlich doppelt so viel bezahlen

Was die litterarische Reiseausrüstung anbetrifft, so haben wir an den drei Bänden von Bädekers Italien, mögen sich auch im einzelnen noch so viele Mängel finden, doch im ganzen ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, das nur selten im Stiche läfst. Zu betonen ist allerdings, dafs die Bearbeitung von Sizilien durchaus nicht mehr genügt und einer gründlichen Erneuerung bedarf Das Meyersche Buch kenne ich weniger; für Rom enthält es jedenfalls manche schätzenswerte Auszüge und Notizen Unentbehrlich ist ferner der Cicerone des jüngst verstorbenen Baseler Kulturhistorikers Jacob Burckhardt, der durch die italienischen Kunstschätze des Mittelalters und der Renaissance der sicherste und beste Wegweiser ist. Für die Florentiner Antiken giebt es jetzt einen trefflichen Führer von Walther Amelung, für die Römischen die bekannten zwei Bände von Helbig, die freilich mancher Berichtigung bedürfen, für Pompeji hat der zur Zeit beste Kenner der Ruinenstadt, August Mau in Rom, einen gediegenen Führer geschrieben Ein jeder wird wohl ferner sicherlich in Rom zum Horaz oder zu den Elegikern und Satirikern greifen ist es doch eine der schönsten Früchte einer italienischen Reise, dafs man die antiken Schriftsteller mit ganz anderem Verständnis liest, bei dem grofsen Beharrungsvermögen der Dinge im Süden trifft man im alltäglichen Leben gar häufig auf Sitten, Gebräuche oder Vorgänge, die gleichsam eine Illustration zu Klassikerstellen bilden

Am 15 September trat ich meine Reise an, obwohl ich bereits einen Monat vorher frei war; die Rücksicht auf die heifsen Tage des August und die Warnungen guter Freunde bestimmten mich dazu Heute würde ich getrost mich früher auf den Weg machen und bei vernünftigem Leben keine Angst vor dem Klima zu haben brauchen Ich würde z. B jetzt auch die Herbstferien

ohne Bedenken zu einem Besuche von Neapel und Umgebung verwenden; die heifsesten Stunden um Mittag ruht man. Dafür ist das Wetter dauernd schön und regenlos und die Fernsicht von wunderbarer Klarheit. — Sieben Wochen verwandte ich auf den Besuch von Nord- und Mittelitalien nördlich von Rom, drei davon gehörten Florenz. Ich nahm meinen Weg dem Lauf des Rheins aufwärts folgend über den Splügenpafs nach Chiavenna, verweilte mehrere Tage an den drei Seen und ging dann über Mailand, Verona, Venedig, Ravenna, Bologna nach Florenz. In Etrurien und Umbrien sah ich noch Arezzo, Chiusi, Siena, Orvieto und auf der Heimreise Assisi und Perugia, in Oberitalien Genua und Turin.

Man wird im allgemeinen bei einer derartigen Studienreise einen doppelten Zweck verfolgen. Zunächst gilt es — und ich halte das für die Hauptsache — eine klare Anschauung von Land und Leuten zu gewinnen. Auch ohne Historiker von Fach zu sein, wissen wir, dafs die geschichtliche und kulturelle Entwickelung eines Volkes wesentlich bedingt ist durch die Bodengestalt, die Lage und das Klima eines Landes. Kommt nun noch wie in Italien hinzu, dafs so viele Reste der Vorzeit verhältnismäfsig wohlerhalten zu Tage stehen, so ist man hier in der bevorzugten Lage, Geschichte zu sehen — was eine viel wirksamere Methode ist, als wenn man sie sich aus Büchern aneignen und mit der Jovistochter Phantasie lebendig machen mufs. Mit Absicht hatte ich darum den Übergang über den Splügenpafs gewählt. Frühmorgens noch in dem grünen Alpenthal von Thusis, wo der Bach rauscht und die rauhen Kehllaute der Rhäter ertönen, mittags oben auf einsamer Pafshöhe, ringsum nackter Fels, ob des kühlen Windes zieh ich den Mantel fester um die Schulter, gegen 5 Uhr sind wir bei schwüler Spätnachmittagstemperatur im üppigen Thalgrund von Chiavenna, vorbei gings an ausgedehnten Kastanienwäldern, reichen Rebenpflanzungen und grofsem Obstsegen; die Menschen, mit schwarzem Haar und schwarzen Augen, reden eine melodisch klingende, volltönende Sprache, der Campanile steht neben dem Gotteshaus, die bettelnden Kinder laufen neben dem Wagen her, die erste Lira, die ich ausgeben will, gilt nicht — wir sind in Italien. Ich mufste oft an Hannibals Soldaten und an unsere Vorfahren, die nordischen Barbaren, denken: mit welcher Wonne mögen sie nach all ihren Leiden und Entbehrungen dieses reiche Land begrüfst haben.

An den Seen empfängt uns dann eine südländische Vegetation, aber wenn man später nach Süditalien kommt, dann erinnert man sich, dafs das da oben gröfstenteils nur künstliches Produkt ist. Viel lehrreicher ist die Fahrt durch die lombardische Ebene mit ihrer blühenden Rebenzucht und den weiten Mais- und Reisfeldern, in denen der Ölbaum in geraden Reihen steht. Da begreift man, wie Padua zu Augustus Zeit nächst Rom die reichste Stadt Italiens sein konnte und dafs auch heute noch Oberitalien das materielle Rückgrat des modernen geeinten Königreichs ist. In Verona, der echtitalienischen Stadt mit der malerischen Piazza Erbe, treffen wir den ersten wohlerhaltenen, mächtigen Zeugen des Altertums, das Amphitheater, auf einem grofsen freien Platze stehend, abends vom elektrischen Lichte umflutet und vom modernsten Leben umwogt. Ich kam ja aus einer Provinz, in der ich viele Reste römischer Kultur

gesehen, aber abgesehen von dem einzigen Trier sind wir hier schon mit bloßen Fundamenten zufrieden, und die Phantasie muſs das übrige thun Da ist die gewaltige Wirkung erklärlich, die jener stolze Bau hinterläſst, wo nun endlich einmal etwas Ganzes sich dem Auge bietet — das Haus Dietrichs von Bern heiſst es bezeichnenderweise in der Sage

Märchenhaft — besser läſst sich der Eindruck nicht zusammenfassen, den Venedig, l'unica, macht; von der Einfahrt an, wo der Zug auf schmalem Damm ins Meer hinausjagt, wo am Bahnhof statt des Omnibus die Gondel uns aufnimmt und in das Gewirre der Kanäle hineinführt, bis zur Stunde der Abreise nach 7 Tagen hat mich das Gefühl des Ungewöhnlichen nicht verlassen Und wie zeugen hier die altersgeschwärzten Paläste am Canale grande mit ihren herrlichen, unmittelbar aus dem Wasser aufsteigenden Fronten, der Markusplatz und die Piazetta mit ihrer Marmorfülle von gewesener Gröſse und Herrlichkeit der Meereskönigin, wie werden uns bei den schmalen Straſsen, dem verwirrenden, unheimlichen Kanalnetz so manche dunkle Blätter der venezianischen Geschichte lebendig! Und wenn abends das Volk in polonaisenartigen Reihen auf dem viereckigen Markusplatz lustwandelte und sich der erfrischenden vom Meer wehenden Luft erfreute, dann glaubte ich, das Leben und Treiben auf den Fora und in den Porticus des alten Rom vor mir zu sehen Das Horazische *Ibam forte via sacra sicut meus est mos* wird recht verständlich, wenn man sieht, wie noch heute die Italiener leidenschaftliche Spaziergänger auf den Straſsen der Stadt sind das kleinste Nest hat seinen Corso, wo man alltäglich flaniert.

Dringend anraten kann ich ferner den Besuch von Ravenna, das zwar etwas abseits liegt, aber auch äuſserst interessant ist Einst kaiserliche Residenzstadt, dann abwechselnd von den Goten, den Byzantinern, Longobarden beherrscht, oft von deutschen Königen besucht, ist es jetzt eine stille Landstadt von 10000 Einwohnern — noch stehen die altchristlichen Basiliken, in denen die byzantinischen Mosaikgemälde in jugendlicher Frische erglänzen; die stolzen Paläste zerfallen allmählich, teils sind sie ganz verlassen, zum Teil hat der Schuster oder Schneider seine Werkstatt darin aufgeschlagen, in den breiten Straſsen wächst das Gras Drauſsen aber vor der Stadt liegt in einem blühenden Garten das gewaltige Grabmal des groſsen Theodorich, ein kuppelbedeckter Rundbau, den Amalasuntha dem Vater errichten lieſs — im Innern ist freilich nichts mehr zu sehen, die Asche des arianischen Ketzers hat man in alle Winde zerstreut. Aber gerade der Deutsche wird nicht ohne Bewegung vor diesem Denkmal Dietrichs von Bern stehen, dem sein Volk ein unvergängliches Gedächtnis im Liede bewahrt. Eine halbe Stunde südöstlich vor der Stadt, wo jetzt die Kirche S Maria in Porto fuori steht, da war zu Augustus Zeit der groſse Kriegshafen und die stolze *Classis Augusta Ravennas* lag hier vor Anker — jetzt ist durch die Geschiebe der Küstenflüsse alles versandet, 10 km vom Strand liegt heute schon die Stadt. Jährlich noch nimmt die Bodenerhöhung zu und drängt den Reisanbau zurück, da die nötige Unterwassersetzung immer schwieriger wird — der Staat aber hat kein Geld für

die Korrektion der Flüsse. Das Ganze ist eine wehmütig stimmende Illustration des Sic transit gloria mundi.

Erfreulicher ist da das Bild lebenskräftiger Dauer, welches sich uns auf der Fahrt nach Bologna darbietet. Meilenweit fährt unser Zug neben einer schnurgeraden Landstrafse her, es ist die alte Via Aemilia, die seit dem 2. Jahrh. v. Chr. von Rimini über Bologna, Parma nach Piacenza führt und ihre hohe Bedeutung schon dadurch bekundet, dafs seit römischen Zeiten die ganze Landschaft nach ihr den Namen Emilia führt. Lohnend und lehrreich ist es, das bewegte Treiben auf der verkehrreichen Strafse vor dem Thor von Bologna zu beobachten. Wagen mit Weinfässern werden gemächlich von kräftigen Ochsen zur Stadt gezogen, dort trabt eine kleine Rinderherde unter lautem Zuruf des Hirten zum Thor. Zahlreiche zweisitzige Wägelchen, mit Maultieren oder Pferden bespannt, jagen in unglaublich schnellem Tempo dahin; selbst die feineren Leute behalten dies landesübliche Gefährt bei, das keineswegs sehr bequem ist. Es wandert nur, wer unbedingt mufs. Am Weg steht hie und da eine einfache Osteria; schmutzig ist sie schon, aber meist schenkt sie guten Wein. Ja, der Museumsdirektor von Bologna, Professor Brizio, der mir dort die von ihm ausgegrabenen Reste einer grofsen Brücke zeigte, auf der die via Aemilia einst den Flufs überschritt, liefs mir sogar mit liebenswürdiger Anspielung Rheinwein, vino del Reno, kredenzen — safsen wir doch am Flusse Reno, nahebei auf einer Insel im Strom ist das zweite Triumvirat geschlossen worden, vielleicht haben die Dreimänner bei der Verteilung der Erde hier auch Rheinwein geschlürft — Antonius sicherlich.

Indem wir von Bologna ab in den Appenin hineinfahren, verlassen wir das cisalpinische Gallien und betreten das eigentliche Italien, das ja zum gröfsten Teil Gebirgsland ist. In Florenz ist dann die beste Gelegenheit, dem anderen Reisezweck nachzugehen — ich meine das Studium der Kunstsammlungen. Ich weifs nicht, ob es nicht vielen so ergehen wird, wie es mir ergangen ist: den Resten des Altertums, die ja in den bisher erwähnten Gegenden nicht im Vordergrund des Interesses stehen, trat ich leidlich vorgebildet gegenüber, infolge genauerer Kenntnis rheinischer Sammlungen sah ich mit Nutzen die Museen von Verona und Bologna, die Antiken in Venedig. Vor der Renaissance, ihren Anfängen und Fortsetzungen, ward ich meines Laientums bald inne, und jenes immerhin flüchtige Beschauen, wie es die bisher geschilderte Reise bedingte, hilft da nicht weiter. Ich gestehe frei, dafs ich von den Schätzen der Brera in Mailand, von dem Kunstreichtum Venedigs und Bolognas keinen bleibenden Eindruck mitgenommen habe. Das änderte sich in Florenz, wo ich drei Wochen blieb und nun Mufse hatte, mich in die unvergleichliche Fülle der Erzeugnisse von Architektur, Plastik und Malerei zu vertiefen. Die nicht unbedeutenden Antiken treten hier vor jenen zurück. Als ich erst an der Hand Bädekers das Stoffliche bewältigt hatte — und das ist Arbeit — und nun gewissermafsen freier in der Bewegung wurde, da begann erst der rechte Genufs, indem ich mir nun einzelnes nach bestimmten Gesichtspunkten heraussuchen konnte. Giotto, die Pisaner, Fra Angelico, Botticelli, Andrea del Sarto waren mir nicht

mehr blofs Nomen, sie gewannen Leben für mich Wer also etwa zunächst einmal die Osterferien in Italien zubringen will, der reise nicht von Ort zu Ort, sondern lasse sich gleich die ganze Zeit in Florenz nieder, er wird schon inne werden, was für ein Licht ihm hier aufgeht, wenn er am Schlufs nur kurz etwa noch Prato, Pistoja, Lucca und Pisa besucht. Die neuen Eindrücke hier wird er gleich den in Florenz gewonnenen Vorstellungen angliedern können und so Bleibendes mit heimnehmen, zumal wenn er nicht versäumt, die entsprechenden Photographien zu kaufen, die hier in höchster Vollendung um den billigen Preis von 40—60 Pfg zu haben sind Zu weiterer Aufmunterung will ich noch hinzufügen, dafs man für 6 lire = 4,80 Mark täglich gute Pension erhält, den Wein eingeschlossen Eine willkommene Ergänzung zu Florenz bieten dann weiter Siena, wohl die konservativste Stadt Toscanas, mit dem Dom, den Palästen und den Fresken Sodomas, Orvieto mit seinem Dom und den Meisterwerken Luca Signorellis, des Vorläufers von Michel Angelo, Assisi, die Stadt des hl. Franziscus, den hier Giotto verherrlicht hat, und Perugia, die Heimat Pietro Peruginos und der Ausgangspunkt seines grofsen Schülers Raffael

Auch noch anderen Nutzen gewährt die Reise durch die etrurisch umbrischen Berge, sie vermittelt die Anschauung von Orten wie dem Trasimenischen See, dem alten Clusium, schon am Bahnhof wurde es mir recht sinnfällig gemacht, auf welch historischem Boden ich stand: Albergo e ristorante di Porsena leuchtete es mir in grofsen Buchstaben vom nächsten Gasthaus entgegen Sodann lernt man hier die ganze Eigenart des Städtebaus kennen, wie er seit uralters dort Sitte gewesen ist und wie ich ihn auch im Sabiner und Volskerland sowie in Sizilien wiederfand Vergebens würde man sich nach unseren dorfartigen Siedelungen umschauen, die ja dem Römer Tacitus so aufgefallen sind. Wie die Etrusker, so wohnen noch jetzt die Leute in Städten hoch oben auf den Bergpyramiden, die von den Altvordern künstlich abgeschroft und durch mächtige cyklopische Mauern befestigt wurden Reste davon sieht man z. B. in Fiesole, Perugia, Orvieto, besonders in Segni und Norba Im Thal schleicht der Schienenweg, der Bahnhof liegt oft eine Stunde und mehr von der Stadt, zu der in weiten Windungen die Strafse hinaufführt Die Häusermasse ist in Farbe und Form so verwachsen mit dem grauen, kahlen Felsen, dafs ich wiederholt kaum unterscheiden konnte, wo das Gestein aufhört und die Menschenarbeit beginnt. Eine köstlich frische Luft weht in diesen Bergnestern, während drunten im Thal nur zu leicht das Fieber brütet, wenn nicht der Lauf der Gewässer reguliert wird Eine wahre Erholung ist es, an schwülen Nachmittagen aus den Strafsen des im Thal gelegenen Florenz nach Fiesole hinaufzusteigen, das mit seinen hoch auf dem blauen Berg liegenden weifsen Häusern ein stets gleich entzückendes Bild bietet. Da atmet man so leicht und frei wie auf Alpenhöhen

Am 8 November langte ich in Rom an und fand Wohnung im deutschen Institut. Der eine der beiden Gipfel des kapitolinischen Berges, auf dem einst der Tempel des Juppiter stand, ist jetzt deutsches Reichseigentum; hier ist

das Botschaftshotel, der Palazzo Caffarelli, das Krankenhaus und das archäologische Institut. Die acht hierin zur Verfügung stehenden möblierten Zimmer haben den in Rom seltenen Vorzug, daſs sie heizbar sind, auch steht den Hauseinwohnern bis in den späten Abend die elektrisch beleuchtete, schöne Bibliothek offen. An studentisch fröhlicher, junger Gesellschaft fehlt es nicht, und es würde ein erbaulich lustiges Buch werden, wenn man das aufzeichnen wollte, was in dem Stockwerk schon passiert ist — Eifrig und begeistert begann ich natürlich gleich am folgenden Morgen das Schauen und Wandern — als ich das 14 Tage, 3 Wochen fortgesetzt hatte, überkam mich fast ein Gefühl der Verzweiflung, indem ich mir bei einem Blick in den Bädeker oder Helbig sagte du kommst du nie durch. Aber das gab sich allmählich auch, und als ich nach 3 Monaten schied, da war ich doch ziemlich heimisch im alten und neuen Rom geworden, zumal da man mannigfache Förderung genieſst. Dafür war mir zunächst der Verkehr mit den jungen Archäologen sehr willkommen, und besonders lohnt es, zu zweien die Museen zu durchmustern, was der eine übersieht, sieht der andere Sodann veranstalten die beiden Sekretäre des Institutes, Prof Petersen und Prof Hülsen, verschiedene Kurse Hülsen führte uns in seinem topographischen Giro über die verschiedenen Fora, auf den Palatin, in die Caracallathermen, die Engelsburg, kurz durch das ganze alte Rom, und ergänzte die an Ort und Stelle gegebenen Belehrungen durch mehrstündige abendliche Vorträge, in denen man über den neuesten Stand der Forschung aufgeklärt wurde. Die Darlegungen wurden unterstützt durch freigebig verteilte Pläne, Grund Aufrisse, Rekonstruktionen. Mir wird der Genuſs unvergeſslich sein, mit dem ich der Führung des ausgezeichneten Topographen gefolgt bin An dem epigraphischen Kursus, den Prof Hülsen vor den Monumenten abhielt, konnte ich nicht mehr teilnehmen, auch von den Vorträgen des Prof Petersen über altitalische Kunst habe ich nur wenige gehört. Dagegen habe ich von den Ausflügen, die in Verbindung hiermit geplant waren, gar manche privatim gemacht. Man kann dem Romfahrer nicht dringend genug raten, sowie ein schöner Sonnentag kommt, hinaus in die nähere Umgebung zu eilen, sei es auf die regina viarum, die Appische Straſse, oder nach Tibur mit seinen schäumenden Wasserfällen und den hübschen Tempelchen, zur nahebei gelegenen gewaltigen Villa des Hadrian oder nach Frascati, von wo man den unvergleichlichen Blick über die weite, schweigende Campagna hat Fern am Horizont sieht man gen Abend den Sonnenball ins silbergraue Meer versinken, von der in violetten Duft gehüllten ewigen Stadt ist die Peterskuppel nur noch zwerghaft erkennbar Oder man gehe nach Tusculum hinauf, in die Felsennester des Albanergebirges, an den stillen Nemisee und auf den Monte Cavo — wer dort gewesen, wird mit Entzücken an die Landschaftsbilder zurückdenken Besonders lehrreich war mir der eintägige Besuch des alten Tarquinii beim heutigen Corneto, wo in zahlreichen etruskischen Felsengräbern die Freuden des Lebens bei Mahl und Tanz oder mythologische Scenen in frischen Farben dargestellt sind, sodann eine dreitägige Wanderung durch das Sabinerland über Subiaco Olevano nach dem kühlen Praeneste, und eine zweitägige ins Volskerland, wo

wir Segni, Cori, Norba, Norma und Nimfa besuchten: auf solchen Wanderfahrten sieht man weit mehr von Land und Leuten, als wenn man immer an der großen Touristenstraße bleibt. — Meiner Erfahrung Summa also wäre: wer ein halbes Jahr oder mehr zur Verfügung hat, der mache jedenfalls Rom zum Mittelpunkt der Reise, wer etwa nur die Osterferien plus drei Wochen Urlaub, der beschränke sich auf Rom und Umgebung. Nicht zu viel Zeit auf die Museen verwenden, mindestens so wichtig ist das Wandern und Schauen, das Schlendern, wie es Hermann Allmers in seinen *Römischen Schlendertagen* treffend geschildert hat.

Nachdem ich noch am 27. Januar in den schönen Räumen unserer Botschaft, wo der jetzige Staatssekretär von Bülow und Gemahlin in echt vornehmer Gastlichkeit die deutsche Kolonie empfingen, Kaisersgeburtstag mitgefeiert hatte, schlug für mich die Scheidestunde. Wirklich poetisch und zur Wehmut stimmend weiß man in Rom Abschied zu feiern. Epheubekränzt trinken die Freunde in einer bescheidenen Osteria, wo außer deutschen Künstlern und Gelehrten nur der römische tunicatus popellus verkehrt, dem Scheidenden die Minne; um Mitternacht gehts zur rauschenden Fontana Trevi, die schnell mit ein paar Wachsstreichhölzern illuminiert worden ist, denn von dem Wasser muß man trinken und den päpstlichen soldo, den Bajocco hineinwerfen, dann wird man — so lehrts alter Glaube — wieder nach Rom heimkehren. Dazu schallt das Lied: 'Muß i denn' zum Nachthimmel empor, daß die vorübergehenden Quiriten erstaunt stehen bleiben und ob dieser neuen Sonderlichkeit der deutschen Schwärmer das Haupt schütteln.

Wer die Strecke von Rom nach Neapel hin und zurück machen muß, sollte unbedingt beide Wege, die möglich sind, kennen lernen, einmal die übliche Linie durch das Saccothal, auf der man in Monte Cassino aussteigt und seinen Respekt vor den Söhnen des hl. Benedikt erneuert: das großartige Kloster, die uralte Pflegestätte der Wissenschaft, wie die herrliche Lage auf luftiger Bergeshöhe mit köstlichem Fernblick erregen gleichmäßig unsere Bewunderung. Die andere Route erfordert 1½ Tage, die Bahn führt uns an den Pontinischen Sümpfen entlang nach Terracina, dem alten volskischen Anxur, und mit einem Male begrüßt uns der Süden, so wie wir ihn im graulichten Norden uns vorgestellt und ersehnt und vergebens in Florenz und Rom gesucht haben. Während bisher die Cypresse und Pinie — mit dem geschlossenen und dem geöffneten Regenschirme hat sie ein witziger Kopf verglichen — das Charakteristische der Landschaft bildeten, tritt jetzt endlich die Palme — von der es ja freilich auch in Rom schon herrliche Exemplare im Freien giebt — in ihr Recht, neben ihr besonders die stachlichte Aloe und der Opuntienkaktus, an den Wegen oder zur Einfassung der Felder verwandt, gedeihen sie auf schier nacktem Gestein, anscheinend nur von Sonne und Luft lebend, graublau von Farbe, mit dicken, fleischigen Blättern. Wenn der Ziegenhirt die kuchenförmigen Blätter der Opuntie zerschneidet und damit die gierig sich um ihn drängende Herde füttert, wobei der *olens maritus* wie ein Hund sich an ihm emporrichtet, so meint man, ein theokritisches Idyll habe Leben gewonnen —

Zu Wagen geht es von Terracina nach Formiae, und so sehen wir nicht bloß ein sehr interessantes Stück der Appischen Strafse, sondern lernen auch den prächtigen Golf von Gaeta und damit gleich ein charakteristisches Landschaftsbild Süditaliens kennen Das blaue tyrrhenische Meer dringt hier, langgestreckte Buchten bildend, nicht allzu tief ins Festland ein, da folgen nacheinander die Golfe von Gaeta, Neapel, Salerno und Polikastro. Eine eigentümliche Gestalt zeigen dabei manche der einschliefsenden Vorgebirge. Eine schmale Landzunge endet in einen einsam ragenden, mächtigen Felsen, der in seiner abgestumpften Kegelform an ein gewaltiges antikes Hügelgrab erinnert. Die Schiffersage hat sie mit Gestalten belebt Am Vorgebirge von Gaeta ist das Grab der Cajeta, der Amme des pius Aeneas, und sein wackerer Trompeter Misenus liegt unterm Kap Misen begraben, auf dem Monte Circeo hauste die böse Zauberin Circe Das sind die Gegenden, die den vom fernen Griechenland kommenden Schiffer an seine Heimat erinnerten und zum Landen einluden: Cumae am Golf von Gaeta unweit Neapel ist ja bekanntlich die älteste griechische Niederlassung

Die Bahn bringt uns von Formiae nach Neapel, wo ich im ganzen etwa einen Monat geblieben bin Eine Woche davon gehörte dem Museo nazionale, wo namentlich die Pompejanischen Wandbilder, die Bronzen und die grofsartige Fülle der Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs fesseln und einen Blick in das Leben und Treiben der versunkenen Römer und Griechenwelt gestatten Eine zweite Woche verwandte ich auf Pompeji, dessen Eindruck mir unbeschreiblich tief gewesen ist Selbst in Rom ist doch nur weniges gut erhalten, der Palatin ein Trümmerhaufen, in den Caracallathermen, auf dem Forum hat die Phantasie viel zu ersetzen Hier in Pompeji dagegen ist uns, als wenn vor kurzem ein Brand in der Stadt gewütet hätte, der die Dächer zerstört hat Sonst steht alles wohl erhalten da, die Strafsen mit ihrem prächtigen Pflaster und ihren Brunnen, die Plätze, die Tempel, Theater und Bäder, das Haus des reichen Sammlers wie die kleine Kneipe und der Kamin des Bäckers An den Wänden steht in roter Schrift irgend ein Stadtratskandidat empfohlen, und aus den Kritzeleien redet das ganze Leben und Treiben jener Menschen zu uns Freude und Leid, Hafs und sehr viel Liebe Wenn in einer lauen Frühlingsnacht der bleiche Schein des Vollmonds auf den Strafsen der Ruinenstadt liegt und ernst die pinienförmige Rauchsäule aus dem Vesuv kerzengrade zum gestirnten Himmel emporsteigt, so wirkt das wie eine Tragödie

Aufser dem Museum giebts in Neapel nicht viel an Kunstschätzen zu sehen, Gott sei Dank, möchte man fast sagen Denn die Schönheit der Landschaft ist so hinreifsend, dafs man sich hier möglichst nur auf das Geniefsen verlegen sollte Mein Reisegefährte hatte wohl recht, oft an das Goethesche Wort zu erinnern, das der Dichter von der Wartburg aus an Frau v Stein schrieb 'Diese Wohnung ist das Herrlichste, was ich erlebt habe, so hoch und froh, dafs man hier nur zu Gast sein mufs, man würde sonst vor Höhe und Freundlichkeit zunichte werden' Ein jeder wird wie ich sich da des Lebens freuen, in Bajae Austern und Muränen essen, die Akropolis von Cumä und den Vesuv ersteigen, am Golf von Salerno in Entzücken geraten und in Capri dem dolce far niente

huldigen. Vor allem versäume man den Besuch von Paestum nicht. Das ist Griechenland mit seiner edlen Einfalt und stillen Gröfse; die strengen dorischen Tempel mit den mächtigen, gelben Marmorsäulen stehen in brauner, einsamer Heide, im Hintergrund blitzt das Meer auf. — Noch einen andern Vorteil gewährt das blofse Schauen und Schlendern, namentlich in Neapel selbst. Das Leben des Volkes ist von einer Ursprünglichkeit und so durch und durch konservativ, dafs man auf Schritt und Tritt an das Altertum erinnert wird: der Laden des Kramers z. B. ist genau derselbe in Neapel wie in Pompeji, und bei der Wahlkampagne schrieben jetzt die Formianer den Namen der Kandidaten genau so mit roter Farbe an die Fronten der Häuser, wie die Pompejaner es einst mit dem M. Holconius Priscus gemacht haben: jetzt wars ein commendatore und ein professore.

Ein weiterer Monat stand mir für Sizilien zu Gebote, und ich hatte daher Gelegenheit, mich von der Richtigkeit des Goetheschen Wortes zu überzeugen, dafs eine italienische Reise ohne den Besuch von Sizilien eigentlich nur Stückwerk ist. Hier grüfst uns z. B. gleich in Palermo der echte Süden mit seiner fast tropischen Pflanzenfülle, hier, wo man kaum einen Tag ohne den Anblick des Meeres bleibt, vereinigen sich Gebirg und Wasser zu den schönsten Landschaftsbildern, hier reden auf Schritt und Tritt Ruinen und Denkmäler von der wechselvollen Geschichte der Insel, von Sikulern und Sikanern, Puniern, Griechen und Römern, von Byzantinern, Arabern, Normannen, von Deutschen und Spaniern. — Die Kürze der Zeit zwingt mich, mit der Angabe der Route, die ich genommen, mich zu begnügen. In zwölfstündiger Nachtfahrt bringt uns der Dampfer von Neapel nach Palermo. Hier blieb ich mehrere Tage, bestieg den malerisch geformten Monte Pellegrino, den Eircte der Alten, sah Monreale mit seinem schönen Dom und die Ruinen von Solunto. Die Bahn ermöglicht den Besuch von Segesta und Selinunt; in Segesta, zwischen Castellamare und Kalatafimi gelegen, sind noch Tempel und Theater auf luftiger Bergeshöhe wohlerhalten. Die gewaltigen Trümmer von Selinunt zwingen uns zu staunender Bewunderung, nicht minder die nahebei liegenden Steinbrüche von Campobello, wo noch manche Säulenstümpfe aus dem Fels herausgemeifselt, aber noch nicht losgebrochen sind: wie die Walzen wurden sie befördert. Auch nach Girgenti führt die Bahn, die entzückende Schönheit des tempelreichen Akragas wirkt besonders, wenn man vom Meeresstrande zu den auf dem Berge thronenden Säulentempeln schaut.

Von hier gings mitten durch die Insel, vorbei an dem alten Henna, dem höchstgelegenen Punkte, über Catania nach Syrakus, die Tage, die ich bei herrlichstem Frühjahrswetter hier zugebracht habe, werde ich zeitlebens nicht vergessen. Das moderne Siracusa, blofs die Insel Ortygia einnehmend, umfafst kaum den zehnten Teil der antiken Stadt. Von dem trefflich erhaltenen Fort Epipolae aus wanderte ich eine Stunde über die mächtige Dionysiosmauer, zur Linken das buchtige, blaue ionische Meer und Calabriens Berge, im Rücken die stolze Pyramide des Ätna, das obere Drittel in blinkendem Schnee, ich besuchte die Latomien, in denen die Athener geschmachtet haben und jetzt

Orangen und Citronen in üppiger Fülle gedeihen, sah vom Theater aus die Sonne untergehen, fuhr mit dem Nachen über den herrlichen, kreisrunden, leider jetzt verödeten Hafen zum Anaposbach, und diesen herauf, an dichten Papyruspflanzungen vorbei, zur krystallhellen Kyanequelle. Natürlich sah ich mich auch gründlich in dem hochinteressanten Museum um, das namentlich für die älteste Geschichte Siziliens belehrend ist. — Über Catania ging's immer durch blühende, berauschend duftende Orangen- und Citronenanlagen nach Taormina, dem oft gepriesenen; aus dem von den Römern umgebauten Theater geniefst man den Sonnenaufgang und den Ätnablick in seiner ganzen Pracht. Nach kurzem Aufenthalt in Messina fuhr ich die Nordküste entlang wieder nach Palermo zurück; die genufsreiche Fahrt, die mir die Anschauung von Orten wie Mylä, den Liparischen Inseln vermittelte, unterbrach ich in Cefalù, erstieg das auf steiler Höhe gelegene Normannenkastell und übersah von hier aus ein grofses Stück der Nordküste, namentlich die unvergleichlich günstige Lage von Panormus.

Meine ursprüngliche Absicht, auch nach Griechenland zu gehen — die man übrigens nur ausführen sollte, wenn man Nachurlaub bis Pfingsten erhält — mufste ich des damals ausgebrochenen griechisch-türkischen Krieges wegen aufgeben. So fand ich Zeit, um einen Ausflug nach Tunis zu machen, und zwar von Marsala, dem alten Lilybäum aus. Vorher war ich in Trapani gewesen und hatte von der Höhe des Eryx herab, der sich eine Weile in seine übliche Nebelkappe hüllte, das Bild der Sichelstadt Drepanum und der Ägatischen Inseln genossen. Die Verbindung Siziliens mit dem schwarzen Erdteil ist nicht günstig, allwöchentlich geht ein kleiner Dampfer dorthin. Nach siebenstündiger Fahrt von Marsala ab hielten wir vor der Insel Pantelleria zwei Stunden und waren noch am selben Abend vor Goletta, mufsten aber hier die Nacht liegen bleiben und konnten erst am folgenden Morgen durch einen Kanal den Golf von Tunis passieren. Den doppelten Zweck, den ich bei meinem Abstecher verfolgte, habe ich wohl erreicht. Einmal wollte ich doch ein Stück echten Orients sehen, und das kann man in Tunis sehr gut: nur durch einen kleinen Platz ist von dem modernen Viertel mit seinem französischen Aussehen, den Avenues, Cafés, den Rothosen, der einheimische Stadtteil getrennt, und unverfälscht pulsiert hier das orientalische Leben und Treiben, die Bazars mit ihren Schätzen und dem Menschengewimmel, das Durcheinander von Arabern, Berbern, Beduinen, Juden in ihren fremdartigen Trachten, die Häuser mit ihren vergitterten Haremsfenstern, die Frauen mit der schwarzen Gesichtsmaske — das giebt zusammen ein Bild von fesselndem Reiz. Die andere Aufgabe war der Besuch des alten Karthago, bequem an einem Tage zu Wagen auszuführen. Nur ein paar Substruktionen sind noch erhalten, sonst ist alles dem Erdboden gleich. Auf dem einstigen Burghügel steht jetzt eine mächtige Kathedrale, von Kardinal Lavigerie dort errichtet, die den europäischen Ankömmling schon ferne auf hoher See grüfst. Man hat von hier, wie von der anderen Höhe, dem Dorfe Sidi bou Said, einen herrlichen Überblick über die so günstige Lage der phönizischen Handelsstadt. Bei der Kathedrale ist ein Missionskloster

und darin ein Museum, das ebenso wie die Sammlung in dem Bardo, dem verfallenden Schlosse des Bey, die punischen und römischen Altertümer birgt, die dort gefunden werden.

Nach vier Tagen verließen wir Afrika wieder und gingen über Malta nach Syrakus zurück, für längeren Aufenthalt waren wir nicht gerüstet. Ich würde einem anderen raten, womöglich drei Wochen zu bleiben, Keiruan und Susa zu besuchen und noch nach Algier zu gehen — er wird gewaltige und sehr gut erhaltene Zeugen der Römerherrschaft dort antreffen. Für mich begann die Rückreise, die über Neapel, Rom, Assisi, Perugia, Florenz, Genua, Turin mich in einigen Wochen heimführte. — Ein voll gerütteltes Maſs von Schularbeit, das meiner hier nach achtmonatlicher Abwesenheit wartete, machte es mir besonders klar, daſs ein schönstes Stück meines Lebens vorbei war, ich werde jedenfalls den Aufenthalt im Süden immer zu den Feiertagen rechnen, deren uns Sterblichen ja im Dasein nicht allzuviele beschieden sind. Allen meinen Amtsgenossen wünsche ich, daſs es ihnen bald einmal vergönnt sein möge, das Land kennen zu lernen,

> Wo die Citronen blühn,
> Im dunkeln Laub die Goldorangen glühn.

Das ist aber gleichbedeutend mit dem Wunsch, daſs unsere vorgesetzte Behörde zu solchem Zwecke bereitwillig Urlaub erteile und daſs besonders auch die Zahl der Stipendien vermehrt werde. Das wird kein unnütz aufgewandtes Kapital sein und sicherlich bei denen reiche Frucht bringen, die wie ich in ihrer amtlichen Wirksamkeit dazu berufen sind, die Bildungselemente zu verbreiten, die das Altertum auch für unsere Zeit noch enthält. Wer einmal an Ort und Stelle mit leiblichen Augen es gesehen hat, wie vor zwei Jahrtausenden die Menschheit wirklich in ihrer Art die Höhe auf allen Gebieten des Lebens erreicht hat, wie dann nach tausend Jahren durch die geistige Wiederbelebung dieser Epoche eine neue herrliche Blüte des Menschentums in der Renaissance gezeitigt wurde, der wird neu gestärkt in seiner Überzeugung, daſs auch für uns moderne Menschen das klassische Altertum noch genug Bildungselemente enthält, deren Vernachlässigung unersetzbaren Schaden dem gesamten Volke bringen würde — dieweil sie unsterblich sind.

ANORDNUNG DES LEHRSTOFFES UND ZEICHNEN IM GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHT.

Von Walther Rude.

Wir stehen jetzt im Zeichen der neuen Methoden. Die Geschichte soll anders gelehrt werden, das Zeichnen ist anders geworden, für das Lateinische giebt es auch schon ein Lehrbuch mit Bildern, und die neue Methode für den französischen Unterricht hat solche Verbreitung gefunden, daſs es schon gefährlich ist, hier und da einmal bescheiden einen leisen Zweifel an ihrer völligen Unfehlbarkeit zu äuſsern. Bei diesem allgemeinen Streben nach etwas Neuem ist auch die Geographie nicht zurückgeblieben.

Hier ist der Vorkämpfer Alfred Kirchhoff, der seine Ansichten zuletzt 1895 im 4. Bande von Baumeisters Handbuch zusammenhängend entwickelt hat, Ansichten, nach denen er schon seine beiden Schulbücher angelegt hat, die Schulgeographie, und die Erdkunde für Schulen in zwei Bänden. Nur auf zwei Punkte will ich jetzt eingehen, auf die Anordnung des Stoffes und auf das Kartenzeichnen, und zwar werde ich in dem ersten Teil die Ansichten ausführlicher darlegen, die ich in dieser Zeitschrift S. 228 ff. bei Besprechung von Ules Lehrbuch zum Teil schon ausgesprochen habe.

Bisher wurden bei der geographischen Schilderung eines Landes gewöhnlich folgende Kategorien nacheinander durchgesprochen: Lage, Grenzen, Ausdehnung, Gebirge, Flüsse, Klima, Flora, Fauna, Bevölkerung und ihre Beschäftigung, dann kam die politische Geographie, d. h. die Aufzählung der Siedelungen. Von dieser Anordnung, die das räumlich Zusammengehörige einer systematischen Einteilung zu Liebe voneinander reiſst, will Kirchhoff bei der eigentlichen Länderkunde nichts wissen; er läſst sie nur bei dem Erstlingskurse gelten, wie er die von dem preuſsischen Lehrplan für das erste Jahr vorgeschriebene Übersicht über die oro- und hydrographischen Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen nennt. Aber für die ausführlicheren Kurse verlangt er eine andere Behandlung. Er sagt (S. 34): "Malt man Zug um Zug das Land nach allen seinen geographischen Elementen, wie sie in Wirklichkeit zusammengehören, so steht dessen Bild ohne weiteres in lebensvoller Wahrheit vor dem geistigen Auge des Schülers. Jene schematisierende Ordnung, die so thut, als wenn der Ganges mehr mit dem Jenissei zusammengehöre als mit dem Himalaya, der Lotosblume und dem Hindu, gleicht dem Auseinandernehmen eines Uhrwerkes, dessen Gang man eben bewundern will. Machen wir uns also das edle Streben, ein Land als die innig verwachsene Summe natür

licher wie kultureller Merkmale zu begreifen, nicht widersinnig schwer durch künstliches Zerreifsen des thatsächlich Verbundenen!'

Der Unterschied zwischen dieser neuen Methode und der alten wird durch ein Beispiel klar. Bei der Geographie von Deutschland teilt sich Kirchhoff den Stoff folgendermafsen ein: Alpenanteil, Alpenvorland, südwestdeutsches Becken, rheinisches Schiefergebirge, hessisches und Weserbergland, Thüringen und Harz, sächsisches Bergland, Sudeten, norddeutsches Tiefland. Jede dieser Abteilungen spricht er dann nach allen ihren Beziehungen durch. Diese Anordnung ist ohne Zweifel naturgemäfser als die bisher übliche, man bekommt so eine klarere Anschauung, als wenn man sich das Zusammengehörige erst an verschiedenen Stellen zusammensuchen mufs. Kirchhoff (S. 33) verweist vor allem auf Ritter, von dem er sagt: 'Ritter hat uns in seinem monumentalen Lebenswerk gezeigt, wie echte Länderkunde ein in sich geschlossener Aufbau von physisch-geographischen und kultur-geographischen Werkstücken sein mufs, stets fügen sich in Ritters grofser »Erdkunde« Staaten und Stadtanlagen organisch ein in die Naturumgebung, aus der sie hervorgewachsen sind, nie wird die »politische Geographie« als Anhängsel des Übrigen nur ins Schlepptau genommen.' Wir können aber, was die Anordnung des Stoffes anlangt, noch viel weiter zurückgehen, in den alten Geographien von Strabo, Mela und Plinius, sowie allen anderen aus dem Altertum, die nicht für den gelehrten Gebrauch bestimmt waren, findet sich nirgends die Trennung von Hydrographie, Orographie, politischer Geographie u. s. w. Ganz im Gegensatz dazu stehen die modernen geographischen Lehrbücher vor Kirchhoff, und auch noch viele neben und nach ihm, so z. B. die weitverbreiteten Bücher von Daniel Volz, von Pütz, das von Zweck und Bernecker und der Leitfaden von Guthbeck. Bei diesen herrschen noch die alten Kategorien. Nun ist ja noch nicht gesagt, dafs diese Einteilung auch für den unterrichtenden Lehrer mafsgebend sein mufs, im Gegenteil ist es auch bei so disponierten Lehrbüchern, wenn auch stellenweise unbequem, doch durchaus möglich, zusammenfassende Länderkunde zu treiben. Aber in den meisten Fällen wird sich der Unterricht doch an den Leitfaden anschliefsen. Das Rittersche Prinzip hat zuerst Meinicke 1839 in seinem mir leider nicht zugänglichen 'Lehrbuch der Geographie für die oberen Klassen höherer Lehranstalten' in die Schullitteratur eingeführt.[1]) Der Versuch ist ohne Wirkung geblieben, erst Kirchhoff hat ihn wieder aufgenommen, und zwar mit besserem Erfolg, denn es liegen schon eine Reihe von Schulgeographien vor, die in seinem Sinn gearbeitet sind, ich nenne die von Langenbeck, von Supan, von Ule, von Harms, von Schlemmer. Dieser Erfolg spricht für die Richtigkeit des von ihm vertretenen Prinzips. Um so mehr mufs man sich wundern, warum er es nicht im einzelnen noch weiter

[1]) Ähnlich disponiert ist wohl der Leitfaden Meinickes für den geographischen Unterricht in den mittleren und unteren Gymnasial- und Realklassen, dessen vierte Auflage 1863 erschienen ist. Nur ist hier der Stoff in zwei Abteilungen getrennt, in eine zusammenfassende Darstellung der natürlichen Verhältnisse und in eine Übersicht über die politische Zugehörigkeit und Städtekunde.

durchgeführt hat, ja eine derartige Weiterführung ausdrücklich ablehnt. Er sagt darüber (S. 38): 'Zweckmäfsig dünkt es jedoch, die Natur immer erst allein ins Auge zu fassen, ehe auf die Bevölkerung übergegangen wird, z. B. also nicht bei der Charakteristik der Seeküsten gleich von der Naturbedingtheit der Hafenplätze und Seehandelsstädte an ihnen zu sprechen, was doch eine störende Vorwegnahme von Abschnitten der naturgemäfs ans Ende zu stellenden Städtekunde ergäbe.' Ja, warum ist diese 'naturgemäfs' ans Ende zu stellen? Liegen die Siedelungen nicht mitten darin in der Natur? Sind sie nicht von ihr bedingt, erhalten sie nicht mindestens das ihnen eigentümliche Gepräge durch die umgebende Natur? Kann man nicht Ostende gleich mit bei der Küstenbeschreibung von Belgien nennen, und wird man bei der Erwähnung von Bordeaux nicht auf die Küstenverhältnisse zwischen den Pyrenäen und der Gironde eingehen? Warum soll man bei der Schilderung eines Gebirges nicht gleich die in Frage kommenden Niederlassungen mit aufführen? Davon will Kirchhoff nichts wissen, in der Theorie so wenig wie in der Praxis; in der Landeskunde von Thüringen und dem Harz, die er bei Baumeister als Lehrbeispiel giebt, kommen erst Bodenbau und Gewässer, dann Klima und Landschaft, endlich Bevölkerung, Staaten und Städte. Die Stadtkunde ist nicht nach landschaftlicher Verteilung gegeben, obgleich Kirchhoff bemerkt, dafs sich das wissenschaftlich mehr empfiehlt, sondern nach den einzelnen Staatsgebieten, weil der Schüler sich dadurch die politische Zugehörigkeit der Städte besser merkt (S. 61). Dasselbe Prinzip ist in seinen Lehrbüchern durchgeführt. Und dabei wird manchmal eng Zusammengehöriges voneinander gerissen; so steht im 2. Band der Erdkunde S. 126 ff. eine Schilderung der natürlichen Verhältnisse Hochasiens, und erst S. 147 folgt in dem Abschnitt über die asiatischen Länder unter Nr. 10 Zentralasien. Oder die Schilderung Frankreichs zerfällt in zwei Teile: Natur und Bevölkerung. Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dafs dadurch im Geiste des Schülers zwei selbständige Bilder nebeneinander entstehen, die richtig aufeinander zu passen nicht so leicht sein dürfte, dafs Kirchhoff die schematisierende Ordnung, gegen die er einen so erfolgreichen Vorstofs gemacht hat, doch noch nicht ganz überwunden hat, dafs er über den Dualismus zwischen politisch und physisch noch nicht völlig hinausgekommen ist. Hier ist bezeichnenderweise der Punkt, wo sich manche seiner Nachfolger von ihm scheiden, Langenbeck und Supan verflechten die Siedelungskunde viel enger mit der Schilderung der natürlichen Verhältnisse, wenn auch noch nicht so eng als es möglich ist. Im folgenden will ich an einem ausgeführten Beispiel zeigen, wie ich die Länderkunde betrieben haben möchte; ich habe dasselbe Beispiel wie Kirchhoff gewählt: Thüringen und den Harz, weil es sich hier ja nicht um inhaltliche Differenzen, sondern nur um Anordnung des Stoffes handelt. Auf diese Weise wird, denke ich, der Unterschied am klarsten werden. Eine kurze Einleitung mufs die Lage des Landes zwischen Thüringer Wald, Harz, Eichsfeld und Saalethal bestimmen und die Bemerkungen über die Bevölkerung enthalten, wie sie bei Kirchhoff S. 60 stehen. Sie würde mit

einer allgemeinen Übersicht über die Staaten schlieſsen, die an dem Gebiete Anteil haben, wie man sie z. B bei Supan S 41 findet Dabei dürfen auch die beiden Reuſs, Altenburg und Pr Hessen Nassau nicht fehlen, wenn auch später keine Städte aus diesen Teilen genannt werden

Nun beginnt die Einzelbeschreibung, bei der ich den ganzen von Kirchhoff S 56—64 gebotenen Stoff, mit Ausnahme der geologischen Partien, möglichst wortgetreu, nur in anderer Reihenfolge und gekürzt, wiedergebe Die Seitenzahlen in Klammer beziehen sich auf die ausführlichere Darstellung bei Kirchhoff.

Der Thüringer Wald streicht vom Fichtelgebirge nordwestlich bis zum Werraknie. Er ist dicht bewaldet, Laub-, besonders Buchenwälder bedecken seine unteren Regionen, Nadelwald die oberen. Bis in die neueste Zeit beherbergten diese Wälder wie die des Harzes Bär, Wolf und Luchs. Sein Boden eignet sich weniger zum Ackerbau als für Holzwirtschaft und Viehzucht. Wenn trotzdem oberhalb der Region des wenigstens einigermaſsen erträglichen Ackerbaues, d. h. über 600 m, wo nur noch Kartoffelbau lohnt, selbst gröſsere Ortschaften liegen, so ist das durch allerhand Gewerbeverdienst der Bewohner erzielt worden, Schnitzerei, Glas und Porzellanfabrikation

Die plateauförmige südöstliche Hälfte des Gebirges heiſst Frankenwald Das ist eine einförmige Platte mit wertvollen Schieferlagen, aus denen man Schiefertafeln und Schieferstifte herstellt. Von der einen Seite haben die Zuflüsse des Main, von der anderen diejenigen der Saale tiefe Thäler in die Platte eingesägt, manche unter ihnen, z B das der Schwarza, verlaufen so geschlängelt wie die Mosel. In diesem liegt, dicht vor der Mündung des Flusses in die Saale, Schwarzburg, im südlichen Teil des Fürstentums Schwarzburg-Rudolstadt Vom Südabhang flieſst die Itz zum Main, an ihr Koburg Am Rande des Gebirges Sonneberg in Meiningen, voller Werkstätten für Verfertigung von Spielwaren, die bis nach England und Amerika Absatz finden Nördlich davon im Gebirge, besonders in hohen Lagen mit zu geringem Getreideertrag, starke Ausbeutung der Schieferbrüche, Glasbläserei und Porzellanbereitung. Etwa von der Stelle an, wo die Werra und die Schwarza nahe bei einander am Gebirge entquollen, beginnt der eigentliche Thüringer Wald, mit schmalerem Kamm und mannigfaltigen Formen An Stelle der Plattenform tritt ein schmaler Gebirgsgrat, dessen Kammlinie durchschnittlich 800 m hoch verläuft Im südlichen Teil liegt der höchste Gipfel, der Beerberg (1000 m) Über den Kamm läuft bis zur nordwestlichen Spitze der Rennstieg (Rainsteg) (S 57 weitere Ausführung) Der Südwestabhang wässert zur Werra ab, an dieser liegt Meiningen, am Abhang selbst Suhl, seit alters bekannt durch seine Gewehrfabrikation, in einer Exklave der Provinz Sachsen Nach NW schlieſst sich eine Exklave der Provinz Hessen Nassau an Dicht am nördlichen Rand der Inselsberg, der, obwohl nur 900 m hoch, eine noch freiere Umschau ins Thüringische Vorland verstattet als der Beerberg, weil er von der Kammhöhe etwas gegen Nordosten hervortritt Östlich davon Friedrichroda (in Sachsen Koburg Gotha), ein beliebter Sommerfrischenort, nebst Schloſs Reinhardsbrunn,

ganz von Wald, Wiesen und Weihern umgeben. Hiervon gen WNW. der Flecken Ruhla, in einem langen Gebirgsthal südwärts emporziehend (längs einem Bach, der den Flecken in einen gothaischen Teil zur Rechten und einen weimarischen zur Linken scheidet), berühmt durch seine Meerschaumarbeiten. Am Nordwestrande des Gebirges Eisenach am Fuſs der schön restaurierten Wartburg, eines alten Landgrafensitzes.

Das nördliche Randgebirge, den Harz, pflegt man nicht gleich dem Thüringer Wald mit zu Thüringen zu rechnen. Er ist im Mittel 400 m hoch, mithin viel niedriger als jenes andere Grenzgebirge, jedoch massiger. Es fehlt ihm eine der Länge nach ihn durchziehende Kammfirste, er hat viel Wald, daher stammt auch sein Name Hart, das Waldgebirge. Auch hier herrscht in den tieferen Lagen Laub-, besonders Buchenwald vor, in den höheren Fichtenwaldungen. Der Ackerbau tritt gegen Holzwirtschaft und Viehzucht zurück, daneben geben Bergbau und Hüttenwesen Verdienst.

Man unterscheidet zwei Teile, den höheren Oberharz im Nordwesten und den Unterharz im Südosten. In jenem erhebt sich der Brocken (1100 m), seine oberste Kuppe, von Sturm umbraust und überaus schnee- wie regenreich, ragt völlig kahl über die Baumgrenze hinaus. Das Gebirge ist reich an silberhaltigem Bleierz. Auf der Hochfläche liegen in Madrider Seehöhe (600 m) die beiden wichtigsten Harzer Bergwerks- und Hüttenorte, Klausthal südlich, nördlich Zellerfeld (weitere Ausführung S. 61), beide in der Prov. Hannover. Die Gewässer des Oberharzes gehören zum Wesersystem, nach Norden fließen die Innerste zur Leine und die Oker zur Aller. Goslar (Prov. Hannover), westlich vom Austritt der Oker aus dem Gebirge, schon im 10. Jahrhundert erblüht durch den Kupferbergbau im nahen Rammelsberg, Lieblingssitz unserer sächsischen und salischen Kaiser, deren Pfalz nun in edlem Stil wieder ausgebaut ist. Östlich der Oker Neustadt-Harzburg (in Braunschweig) am Fuſs der Harzburg (Näheres S. 62), Wernigerode (Prov. Sachsen) in der gefürsteten Grafschaft gleichen Namens (mediatisiert).

Der Unterharz, der östliche Teil, senkt sich allmählich zum Tieflande, er liefert Eisenerze. Seine Gewässer gehören zum Elbegebiet. Das schönste Thal ist das der Bode (Näheres S. 58). Nordwestlich der Roſstrappe liegt Blankenburg in Braunschweig, mit Schloſs und Burg geschmückt. Von rechts nimmt die Bode im Tiefland die Selke auf, die mit ihr selbst ungefähr parallel den Unterharz durchflieſst. Sie muſs im Wiesengrün ihres lieblichen Thales manchen Pochhammer der Eisenhütten bewegen, umgeben von schönen Buchenwaldungen, an ihr liegt auch der Trümmerrest der Stammburg Anhalt. Ballenstedt (Anhalt), nordwestlich vom Austritt der Selke, ist Blankenburg ähnlich.

Zwischen Thüringer Wald und Harz das Flachland des Thüringer Beckens. Keine einförmige Ebene, sondern niederes Berg- und Hügelland, das sich nur in seinem Nordosten unter das Niveau des Hochlandes (unter 200 m) neigt. Die Randgegenden steigen auch gegen die Werra im Westen und die Saale im Osten. Bergrücken durch das ganze Flachland vom Eichsfeld im Nordwesten bis an die Saale im Südosten. Die Gewässer des Beckens werden gesammelt

von der Unstrut, die durch den Höhenzug geht und in die Saale mündet. Das Gesamtbecken zerfällt in das Hauptbecken von Innerthüringen mit dem Stück der Unstrut oberhalb ihres Durchbruches, und in die nordthüringische Mulde, durchzogen vom unteren Lauf der Unstrut Zwischen beiden der genannte Höhenzug

Im Flachland mafsvolle Temperatur und Niederschlagsverhältnisse Warmer Sommer, halb soviel Regen als die Aufsenwände der Gebirge, aber noch genug, um gute Roggen und Weizenernte zu ermöglichen Obst- und Weinbau mit Erfolg im Nordosten In dem sonnigeren Beckenland ist der Wald weit und breit gerodet worden und in Ackerflur verwandelt, im Umring, wo die Kartoffel besser gedeiht als das Getreide, noch jetzt reichlich Wald

Der höchste Teil des Beckenrandes im Nordwesten das Eichsfeld Hier und am Fufs des Eichsfeldes viel Weberei in Wolle und Leinen Nach Westen die Leine, dann nordwärts, aufserhalb Thüringens in die Aller, also Wesergebiet, Heiligenstadt (Prov. Sachsen) Nach Osten die Unstrut. Zuerst weiten Bogen nach Süden, südlich der Hainleite. An ihr Mühlhausen (Prov Sachsen) mit reichem Gewerbebetrieb, besonders Weberei Von rechts die Gera aus dem Thüringer Wald Fliefst an Erfurt (Prov Sachsen) vorbei, gröfste Stadt des inneren Thüringens, Schnittpunkt der westöstlichen Hauptverkehrsstrafse mit der nordsüdlichen Westlich Gotha. Den östlichen Teil des südlichen Beckens durchfliefst die Ilm, vom Thüringer Wald nach der Saale An ihr Weimar, weiter stromab rechts vom Flufs Apolda, Strumpfwirkereien (Weimar)

Die Unstrut wendet sich nach Norden und geht zwischen Hainleite und Finne durch. Von links die Wipper mit Sondershausen (Schwarzburg-Sondershausen). Dann ebenfalls von links die Helme, aus dem Vorland des Harzes Nordhausen (Prov Sachsen), Kornbranntwein Hier beginnt die durch ihren Getreidesegen berühmte goldene Aue Zuckerrübenbau am Süd- und Ostabhang des Unterharzes Südlich ragt in Schwarzburg Rudolstadt vereinsamt das prächtig bewaldete Kyffhäusergebirge aus der Mulde Nord Thüringens auf, 470 m An seinem Nordrande die Ruinen der sagenberühmten alten Kaiserburg, auf deren Stätte das Denkmal des Gründers des neuen deutschen Reiches

Die Ostgrenze wird von der Saale gebildet, vom Fichtelgebirge, umfliefst den Frankenwald im Osten und Nordosten, dabei auch das Gebiet von Reufs ä. L und Reufs j L. berührend Tief eingeschnittenes Thal, Saalfeld (Meiningen) oberhalb der Mündung der Schwarza, unterhalb Rudolstadt, im südlichen Teil des Fürstentums Biegt spitzwinklig nach Nordosten um und verläfst den Fufs des Gebirges Geht durch einen Teil von Sachsen Altenburg In Weimar die Universitätsstadt für die ernestinischen Lande Jena Naumburg, an der grofsen Strafse, jetzt Eisenbahn, durch Nordthüringen, auf dem hohen rechten Saalufer etwas abseits vom Flufs gelegen, der Unstrutmündung gegenüber Nördlich führt die Linie über Merseburg nach Halle (Näheres S 62) Von hier nach Westen die beiden Eislebener Seen (Näheres S 62) Eisleben (Prov Sachsen) im Mansfelder Lande (ehemalige Grafschaft Mansfeld), Mittelpunkt der grofsartigsten Kupfergewinnung auf dem europäischen Festland.

Auf diese Weise ist alles untergebracht, was Kirchhoff giebt. Die Einleitung ist sehr kurz, denn dahin gehört nur das, was für das Gesamtgebiet gilt, ähnlich etwa, wie man bei einem mathematischen Ausdruck das Gleichartige vor die Klammer setzt und es so für das Ganze gelten läfst. In dem anderen sind die Einzelerscheinungen so aufzuführen, wie sie nebeneinander liegen, und dabei läfst man sich am richtigsten von der natürlichen Gestaltung des Bodens leiten. Die politische Zugehörigkeit habe ich bei diesem ja ganz besonders wirren Teil wie Supan in Klammer hinzugefügt, wenn es nötig war.

Hält man diese Methode der Anordnung für richtig, so verwirft man damit auch ohne weiteres die Bestimmung der preufsischen Lehrpläne von 1892, die für IIIb Wiederholung der politischen, für IIIa der physischen Erdkunde Deutschlands vorschreiben. Ich würde diese schon oft gerügte Anordnung nicht noch einmal erwähnen, wenn nicht Kirchhoff (S. 12) offenbar mit Bezugnahme darauf die Hoffnung ausspräche, dafs 'ein paar offen zu Tage liegende Fehlgriffe' der preufsischen Lehrordnung wohl bald wieder von selbst ausgetilgt werden würden. Bis jetzt scheint noch nicht viel Aussicht dazu vorhanden zu sein; wenigstens findet sich in einem der neuesten Leitfaden der Erdkunde, in dem von Schlemmer, im Vorwort folgende Notiz: 'Die physische und politische Erdkunde des deutschen Reiches ist in getrennten Abschnitten behandelt worden, da die Lehrpläne erstere der Ober-, letztere der Untertertia zuweisen, und da mir auf eine Anfrage von der vorgesetzten Behörde die Antwort wurde, dafs die Bewilligung zur Einführung des Buches nur erteilt werden würde, wenn in demselben auch dieser Bestimmung der Lehrpläne Rechnung getragen wäre.' Demnach wird bis auf weiteres für ein Lehrbuch der Geographie schon die einfache Thatsache eine Empfehlung sein, dafs es nicht nach den preufsischen Lehrplänen gearbeitet ist und deshalb nicht nach Preufsen hineingelassen wird, wie z. B. das von Supan.

Diese neue Art der Disponierung bringt eine Schwierigkeit mit sich. Bisher war der ganze Stoff in Abteilungen untergebracht, deren gegenseitige Abgrenzung kaum irgendwo einem Zweifel unterlag. Das ist jetzt nicht mehr der Fall, denn Flufsgebiete, Gebirge, politische Einheiten, die man zusammen behandelt, haben nicht dieselbe Ausdehnung. Sollen nun politische oder natürliche Grenzen bei der Feststellung der Einzelgebiete mafsgebend sein? Die Antwort auf diese Frage scheint nach dem oben ausgeführten Beispiel schon dahin gegeben zu sein, dafs man natürlich abgegrenzte Gebiete nehmen mufs. Ein besseres Beispiel für die Zweckmäfsigkeit dieses Vorgehens giebt es nicht als die Harzlandschaften und Thüringen. Denn es ist gar nicht auszudenken, was für ein Wirrwarr entstehen würde, wenn man sich hier an politische Gebiete halten wollte. Wie klar und einfach liegen dagegen die natürlichen Verhältnisse! Wie weit soll nun aber die natürliche Einteilung die politische zurückdrängen? Immer oder nur bis zu einem bestimmten Punkt? Dies letztere scheint mir richtig zu sein; denn es wird wohl niemand das gesamte Gebiet des europäischen Flachlandes vom Ural an bis nach Frankreich im Zusammenhange durchgehen wollen, sondern man wird die Einzelbehandlung auf die

verschiedenen Länder von Rufsland bis Frankreich verteilen, nachdem man bei der Einleitung über Europa auf den Zusammenhang des ganzen Tieflandes hingewiesen hat. Wann aber die natürliche Grenze durch die politische abgelöst werden soll, darüber können Meinungsverschiedenheiten entstehen und sind auch thatsächlich entstanden. Vor allem kommt in Betracht, welche Bedeutung ein selbständiges, politisches Gebilde an sich und für uns hat, und wie ausführlich es dem entsprechend behandelt wird. Wenn nur wenig darüber zu sagen ist, wenn seine Bedeutung und Ausdehnung gering sind, dann wird es nicht am Platze sein, der politischen Einteilung zu Liebe die natürlichen Zusammenhänge zu zerreifsen. Danach ergiebt sich von selbst, dafs in Europa die politische Einteilung in die grofsen Länder mafsgebend sein mufs, dafs aber die Geographie von Deutschland, die Spezialbeschreibungen der übrigen europäischen Länder und die der aufsereuropäischen Erdteile nach natürlichen Provinzen zu disponieren sind.

Einen Übelstand hat dieses Verfahren: natürliche Grenzen sind nicht so scharf wie politische. Infolgedessen werden sich in den verschiedenen Lehrbüchern gröfsere oder kleinere Differenzen herausstellen. Aber mit der Zeit wird sich wohl auch hier eine überall geltende Norm bilden, und sollten kleine Unterschiede wirklich nicht ganz zu vermeiden sein, so wäre der Schaden auch nicht zu grofs. Vor Einem aber möchte ich warnen: man möge sich bei der Abgrenzung der natürlichen Provinzen nicht zu sehr von naturwissenschaftlichen Gründen leiten lassen. Ein Beispiel der Art findet sich bei Langenbeck S. 240. An sich ist es ja richtig, dafs die Loire den südlichsten Teil des Seine-Beckens durchschneidet und dafs Orléans in dieser Beziehung zum Seinegebiet gehört. Nun aber auch in einer Schulgeographie Orléans bei der Seine und nicht bei der Loire aufzuführen, das scheint mir ein zu weit gehendes Zugeständnis an die natürlichen Verhältnisse zu sein.

Die oben angegebene Grenze, an der natürliche und politische Gebiete einander ablösen, ist bis zu einem gewissen Grade willkürlich, und daher herrscht, wie gesagt, in den modernen Lehrbüchern hierüber keine Einigkeit. Für Mitteleuropa z. B. hält sich Langenbeck an die natürliche Gestaltung, Supan dagegen und Ule an die politischen Länder. Kirchhoff vertritt gerade hier jetzt einen anderen Standpunkt als früher. In der mir vorliegenden 14. Auflage seiner Schulgeographie steht S. 157—227 der Abschnitt Mitteleuropa mit folgenden Unterabteilungen: § 30 Mitteleuropäische Alpen, 1. Schweizer Alpen, 2. Ostalpen. § 31 Voralpine Hochfläche, 1. Schweizer Anteil, 2. der deutsche Reichsanteil, 3. das Erzherzogtum Österreich. § 32 Südhälfte des deutschen Mittelgebirgslandes, 1. Böhmen und Mähren, 2. das Rheingebiet. § 33 Nordhälfte des Mittelgebirgslandes, 1. das Rheingebiet, dabei Luxemburg und der Anteil des Königreichs Belgien und die in Frage kommenden preufsischen Provinzen; 2. Hessisches und Weser Bergland u. s. w. bis zu den Sudeten. § 34 Norddeutsches Tiefland, 1. ostelbischer Anteil des deutschen Reiches, 2. westelbischer Anteil des deutschen Reiches, 3. niederländisch belgischer Anteil.

Hier sind also die politischen Gelüste zu Gunsten der natürlichen Provinzen zurückgedrängt, und so will es Kirchhoff (S. 27) auch jetzt noch in jenem Erstlingskursus der Länderkunde gehalten wissen, der für uns aber nicht in Betracht kommt. Anders äufsert er sich für die ferneren Länderkurse (S. 34): 'Staaten von starker Eigenart legen einschneidende Grenzen selbst da durch Länder, wo die Natur keine vorgezeichnet hat. Nicht jederlei Staatsgrenze bedingt eine Landesmarke, weil nicht jeder Staat machtvoll genug ist, die Eigenart eines Volkes und hierdurch mittelbar die seines Gebietes zu bestimmen, umgekehrt wäre es jedoch auch ganz ungeographisch, wollte man ein Land nur nach seinen physischen Verhältnissen umgrenzen ohne Rücksichtnahme auf staatliche Ausdehnung.' Daher fafst er Deutschland sowohl wie Österreich-Ungarn, die Schweiz, Belgien, die Niederlande als landeskundliche Einheit, innerhalb Deutschlands aber hält er sich nicht an die Landesgrenzen, weil diese seit 1870 ihre tiefere trennende Bedeutung verloren haben. Danach ist denn auch die Erdkunde für Schulen gearbeitet, wo die genannten Länder in sich geschlossen, selbständig vorkommen.

In diesem Punkte stimme ich völlig mit Kirchhoff überein, nicht so über die Behandlung der aufsereuropäischen Erdteile. Und zwar hängt das mit meiner oben aufgestellten Forderung zusammen, dafs man die Schilderung der Natur und die der Bevölkerung eines Landes enger mit einander verbinden mufs, als es bei ihm geschieht. Er giebt erst eine ausführlichere Einleitung über die natürlichen Verhältnisse des betreffenden Erdteiles und läfst dann einen Abschnitt über die Länder folgen, in dem er die Einleitung ergänzt und die Angaben über die Bevölkerung und die Siedelungen neu hinzufügt. In jener sind selbstverständlich für die Anordnung allein die natürlichen Verhältnisse mafsgebend, in dem zweiten Teil hält er sich, wenn auch nicht ganz streng, an die politischen Grenzen, und zwar umsomehr, je ausgeprägter sie sind. Will man diese Zweiteilung vermeiden, so mufs man sich entweder an die natürliche Gliederung oder an die politische Einteilung des Kontinents anschliefsen, Südamerika z. B. entweder in den westlichen Hochlandsgürtel und die östlichen Tiefländer mit den dazwischen liegenden Bergländern scheiden, oder in die einzelnen Staaten von Chile und Argentinien an bis Kolumbia und Venezuela. Ich glaube, die erste Art verdient den Vorzug. Ohne Einleitung geht es natürlich auch hier nicht ab; für diese mufs aber als Hauptregel gelten, dafs sie keine Einzelheiten bringen darf. Als das Muster einer derartigen Länderkunde erscheint mir der Abschnitt über Asien bei Supan.

Also ist hier die Einteilung nach natürlichen Provinzen vorzuziehen, und gar so schlecht kommt dabei die politische Geographie weder hier noch in den anderen Fällen weg, denn einmal wird sie selbstverständlich immer mit berücksichtigt, und dann hat man ja auch die Möglichkeit, die politischen Gebiete zu schärferer Anschauung zu bringen, wenn man zusammenfassende Repetitionen nach politischen Grenzen veranstaltet. Es ist eine sehr gute Übung, die sich vor allem für Mittelklassen eignen würde, z. B. die einzelnen Staaten von Deutschland, die preufsischen Provinzen, oder die Länder der

außereuropäischen Erdteile nach allen Beziehungen von den Schülern behandeln zu lassen.

Noch eins aber ist zu erwähnen. Nicht an die natürlichen Provinzen, sondern an die politischen Länder muß man sich bei dem Teil der allgemeinen Übersichten halten, der sich auf die Thätigkeit der Bevölkerung bezieht und der jetzt mit dem anderen zusammen der Einzelbeschreibung vorausgeschickt wird. Diese sind ja nur auf politische Gebiete berechnet, werden von ihnen bestimmt und haben gerade darin ihren Wert.

Diese Übersichten unterzubringen wird dort schwer sein, wo es sich darum handelt, eine politische Einheit zu charakterisieren, die natürlichen Verhältnissen zu Liebe getrennt behandelt wird, also z. B. die einzelnen deutschen Staaten, oder die Staaten Amerikas nach ihren natürlichen Hilfsquellen, der Beschäftigung und Gewerbethätigkeit ihrer Bewohner. Am richtigsten wird es wohl sein, sie am Schluß zu geben, ähnlich wie es Ule in dem 1. Teil seines Lehrbuches thut, oder sie von den Schülern aus dem Gesagten selbst zusammenstellen zu lassen.

Ganz neuerdings sind auch im Ausland Ansichten ausgesprochen worden, die sich mit den Kirchhoffschen nahe berühren und berühren müssen, weil auch sie auf Ritter zurückgeführt werden. Vidal de la Blache und Camena d'Almeida haben zusammen eine Reihe von Lehrbüchern herausgegeben, in deren 4. Teil, la France, äußert sich der erstere über die Art, wie Geographie gelehrt werden müsse. Ich will einige der bezeichnendsten Stellen anführen, man wird sofort die Übereinstimmung mit Kirchhoff erkennen. S. VI: Si l'on sépare ce qui doit être rapproché, si l'on unit ce qui doit être séparé, toute liaison naturelle est brisée, il est impossible de reconnaître l'enchaînement qui relie cependant les phénomènes dont s'occupe la géographie, et qui est sa raison d'être scientifique. S. VII: Avant tout, on peut se demander s'il est nécessaire de diviser par régions le pays que l'on veut étudier, et s'il ne serait pas plus simple d'en examiner séparément et tour à tour les principaux aspects, côtes, relief, hydrographie, villes etc. Il est aisé de montrer qu'un tel système irait directement contre le but que se propose la géographie. Elle voit dans les phénomènes leur corrélation, leur enchaînement, elle cherche dans cet enchaînement leur explication: il ne faut donc pas commencer par les isoler. S. VIII: La nature nous met donc en garde contre les divisions artificielles. Elle nous indique qu'il ne faut pas morceler la description mais qu' au contraire il faut concentrer sur la région qu'on veut décrire, aussi qu'on doit alors convenablement restreindre, tous les traits propres à la caractériser. Er lehnt es dann ab, sich bei Abgrenzung der Unterabteilungen, nach denen das Ganze im Zusammenhang besprochen werden soll, an historische oder administrative Gebiete zu halten: les divisions géographiques ne peuvent être empruntées qu'à la géographie même (S. IX). Diesen allgemeinen Gesichtspunkten entsprechend ist auch der Stoff disponiert. Kurze notions générales über Größe, Gestalt, Lage von Frankreich stehen am Anfang, dann kommen Übersichten über Bodengestalt, geologische Verhältnisse, Klima, Hydrographie. Alles nur ganz kurz

und ohne daſs auf Einzelheiten eingegangen würde Der Abschnitt über Hydrographie z B umfaſst nur vier Seiten von den 540 des ganzen Landes, natürlich werden darin nur die Hauptzüge erwähnt, die Verteilung der Gewässer, ihr verschiedenartiger Charakter, ihre Schiffbarkeit Die eigentliche Spezialbeschreibung ist in folgende 13 Kapitel zerlegt I. Région du Nord, II Region du Nord Est, III—V Bassin Parisien, VII Massif Central, VIII Le Jura, IX Alpes; X Plaines de la Saône et Vallée du Rhône; XI Provence et Bas-Languedoc, XII Pyrénées, XIII Bassin Aquitain Den Schluſs machen die 4 Kapitel Voies de Communication, Défenses et Organisation militaires, La France économique, Population de la France. Die einzelnen Gebiete werden nun nach allen ihren Beziehungen durchgesprochen, Kapitel I zerfällt wieder in vier Unterabteilungen, von denen eine, Plaines de Flandre, folgendermaſsen disponiert ist Bodengestaltung, Klima, Ackerbau, Viehzucht, Wasserläufe, Kanäle, Bodenschätze, Städte, Industrie Eine revision am Ende jedes gröſseren Abschnittes giebt eine wiederholende Zusammenfassung der Hauptsachen Vidal de la Blache hält sich also an natürliche Provinzen, nicht an politische Gebiete, die Einzelbeschreibungen sind so disponiert, wie es eben als wünschenswert bezeichnet worden ist. Nur hätte bei Schilderung der Ebene von Flandern der Abschnitt über Bevölkerung und Industrie noch etwas enger mit dem anderen verarbeitet werden können Aber auch das ist in anderen Kapiteln in gröſserem Maſse geschehen, so z B im VIII Kapitel über den Jura. So ist das Buch ein interessanter Beweis dafür, daſs man nun auch in Frankreich mit der bisher üblichen systematischen Ordnung brechen und sie durch eine naturgemäſsere ersetzen will

Welche Forderungen hat man nun bei einem derartigen Gang des Unterrichtes an den Schulatlas zu stellen? Vor allem die, daſs politische und physische Karten nicht mehr von einander getrennt sind, sondern daſs eine Karte beides vereinigt. Das ist also dieselbe Forderung, die Sydow in dem von Kirchhoff (S 39) zitierten Vorwort zu seinem Schulatlas von 1847 ausgesprochen hat 'es ist vorzugsweise die Aufgabe der Karte, diese Trennung (d h zwischen dem physischen und politischen Bild) aufzuheben und die einzelnen Bestandteile zu einem in einander greifenden Ganzen zu verschmelzen Kirchhoff meint zwar, das geschehe weit besser dadurch, daſs man auf den politischen Karten die Plastik des Bodens leicht mit zum Ausdruck bringe, und er erklärt es für das Beste, wenn dem Schüler nebeneinander eine rein physische und eine physisch politische Karte vorgelegt werde, wie in dem Debesschen Schulatlas für die Oberklassen Ich muſs mich aber zu dem Sydowschen Standpunkt bekennen und glaube, daſs das physische und das politische Bild eines Landes noch viel inniger miteinander verschmelzen, wenn sie auf einer Karte vereinigt sind, als wenn der Blick immer zwischen zwei Karten hin und herwandern muſs Und ich finde auch nicht, daſs die Karten durch das Eintragen bunter Grenzlinien an 'Naturschönheit' verlieren Sicherlich ist das nicht überall der Fall, wie diejenigen zeigen, die das politische und das physische Bild vereinigen, man braucht nur den Atlas zur Heimats

kunde des deutschen Reiches von Habenicht zu vergleichen (Gotha, J. Perthes). Auch in einigen der neueren Schulatlanten finden sich solche Blätter, so die Karte von Rufsland in der neuesten Auflage (1898) des vorhin genannten Debesschen Atlas (Nr. 50), oder die Karten der europäischen Länder im Mittelstufenatlas desselben Verlags. In gröfserem Umfang ist dieses Prinzip in dem deutschen Schulatlas von Lüddecke (Gotha, Justus Perthes) durchgeführt worden. In diesem sind besonders die als Ergänzungsblätter ausgegebenen Karten von Italien, der Balkanhalbinsel, von Frankreich und England tadellos. Dagegen ist es dem leider zu früh verstorbenen Verfasser nicht gelungen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die die Darstellung von Deutschland bietet. Diese Karten scheinen mir am wenigsten gut. Sie sind nicht klar, wie ich glaube, vor allem deswegen, weil zu viel darauf steht, wenigstens viel zu viel für die unteren und mittleren Klassen. Die Grenzen der preufsischen Regierungsbezirke, der sächsischen Kreishauptmannschaften, der bayrischen Kreise könnten ganz gut wegbleiben. Das ist geschehen in dem Atlas von Lehmann und Petzold (Velhagen und Klasing 1897), in dem überhaupt die Karten 46—61 den oben gestellten Anforderungen am besten entsprechen. Nachdem Deutschlands physische und politische Verhältnisse in verschiedenen Übersichtskarten dargestellt worden sind, werden einzelne Teile auch noch besonders gegeben, und zwar ist da alles auf einem Blatt vereinigt, so auf der Karte von Ost- und Westpreufsen und Posen (Nr. 46) und auf der von Schleswig-Holstein (Nr. 49). Das dazwischen eingeschobene mittlere Norddeutschland ist zwar klarer als bei Lüddecke, aber es leidet besonders in dem Teile westlich der Elbe noch an Undeutlichkeit. Vielleicht wäre es am besten, nach den Übersichtskarten die natürlichen Provinzen einzeln oder zu zweien nebeneinander, so wie sie Ule im 2. Bande seines Lehrbuchs auf den kleinen Orientierungskärtchen gegeben hat, auf besonderen Karten gröfseren Mafsstabes folgen zu lassen.

Ich komme nun zum zweiten Teil, zum Kartenzeichnen. Die Meinungen über dessen Wert sind noch immer geteilt. Erst ganz kürzlich hat sich Bludau, in der geographischen Zeitschrift von Hettner 1897, dagegen ausgesprochen, ein Widerspruch, der um so ernster zu nehmen ist, als er von jemandem ausgeht, der viel hat zeichnen lassen. Gegen ihn hat sich Rittau in demselben Jahrgang dieser Zeitschrift (1897, 442) erklärt. Kirchhoff ist für das Zeichnen (S. 35 ff), seine Ansichten sind besonders eingehend von Lehmann in seinen 'Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts' verteidigt und weiter ausgeführt worden. Dies Buch ist überhaupt sehr lesenswert, vor allem enthält es auch wertvolle Anweisungen in allen zeichentechnischen Fragen. Nur ist es etwas zu weitschweifig geschrieben, es könnte seinem Umfange nach sicher reduziert werden, ohne dafs irgend etwas Wichtiges wegbleiben müfste. Ich bekenne mich zur Kirchhoffschen Ansicht, will aber auf diesen Teil der Frage — Sein oder Nichtsein — nicht eingehen, weil die Sache für uns in Sachsen praktisch dadurch erledigt ist, dafs die Lehrordnung Zeichnen verlangt. Es handelt sich also nur darum, wie man diese Vorschrift ausführen soll. Da entsteht zuerst die Frage: Was

sollen wir zeichnen lassen? Ganze Länder oder kleinere Gebiete? Will man das erstere, so hat man in den Debesschen Zeichenatlanten ein vortreffliches Hilfsmittel. Läfst man dann aber das Land als Abschlufs der Besprechung zeichnen — der Lehmannsche (S. 453 ff.) Vorschlag, mit dem Zeichnen zu beginnen, kann mir nicht gefallen — so schliefst sich die Zeichnung nicht an den Gang des mündlichen Unterrichts an. Läfst man dagegen die Karte nach und nach entstehen, so kann man sich vorstellen wie z. B. Deutschland aussehen wird, wenn es nach dreimonatlichem Zeichnen glücklich beendet ist. Dem kann natürlich dadurch abgeholfen werden, dafs die Schüler nachher zu Hause eine gute Kopie anfertigen, die Karte sozusagen ins Reine zeichnen. Aber das ist eine Arbeit mehr, deren Nutzen doch wohl nicht so grofs ist, dafs man sie auf jeden Fall verlangen müfste, selbst wenn sie durch eine andere Methode überflüssig gemacht würde. Ein anderer Einwand ist der, dafs, je gröfser das gezeichnete Gebiet ist, desto weniger vom Schüler das Kartenextemporale verlangt werden kann. Die Skizze von Afrika, die Kirchhoff als Muster dafür bei Baumeister giebt, kann man ja noch zeichnen lassen, aber man möchte seinen Schülern doch nicht zumuten z. B. Norddeutschland (Nr. 10 in der Ausgabe B von Debes) oder Hannover, Westfalen, Hessen (Nr. 6) aus dem Kopf zu wiederholen. Also sind kleinere Gebiete als Einzelobjekte des Zeichnens vorzuziehen.

Soll der Zeichnung ein normales Gradnetz zu Grunde gelegt werden oder irgend welche andere Hilfslinien? Den Vorzug jener Methode und die Nachteile aller mehr oder weniger künstlichen, in der Natur nicht begründeten Hilfslinien hat Lehmann, als Verteidiger einer Kirchhoffschen Ansicht, ausführlich dargelegt. Ich habe mich auch dazu bekehrt, nachdem ich früher nach dem Matzatschen Verfahren mit konzentrischen Kreisen gezeichnet hatte. Das gewöhnliche Gradnetz ist das normale und reicht überall aus, während es bei allen anderen Methoden einen Punkt giebt, wo sie versagen.

Soll nun der Lehrer in der Schule während der Stunde an der Tafel selbst vorzeichnen, oder soll er eine fertige Skizze mitbringen? Unbedingt ist die fertige Skizze vorzuziehen, wenn man nur eine Tafel zur Verfügung hat, also unter Umständen die in der Stunde entworfene Zeichnung nachher wieder auslöschen müfste, um sie das nächste Mal zu wiederholen. Es empfiehlt sich aber meiner Ansicht nach selbst dann, wenn man die Zeichnung stehen lassen kann. Denn in der Eile, mit der man sonst zeichnen mufs, kann die Karte nicht den Grad von Genauigkeit bekommen, der wünschenswert ist, und die Zeit, in der man selbst zeichnet, geht für die Schüler mindestens zum Teil verloren. Will man aber trotzdem in der Klasse selbst zeichnen, so soll man ja den Atlas zur Hand nehmen, denn wenn man sich eine Karte auch noch so sorgfältig eingeprägt hat, dafür kann man nicht stehen, dafs sie so genau wird, wie sie als Vorlage werden mufs. Es bleibt somit als Bestes übrig, die aufserhalb der Stunde hergestellte Kartenskizze als Vorlage aufzuhängen. Derartige Zeichnungen können vor allem ganz genau gemacht werden, man braucht sie nicht jedes Jahr neu herzustellen. Die Verwendung von Rollenpapier

und Wachsstiften, wie Lehmann es angiebt, habe ich recht praktisch gefunden

Worin besteht nun die Thätigkeit der Schüler beim Zeichnen und wie soll man sie leiten? Lehmann läfst zunächst das Gradnetz zu Hause nach Angaben des Lehrers entwerfen (S 331 ff); ich glaube aber, dafs man damit doch zu hohe Anforderungen stellt, mindestens in den unteren Klassen Zu kaufen giebt's kaum passende Netze, wenn man die oben besprochenen natürlichen Provinzen zeichnen läfst, denn auch die Kartenskizzen der einzelnen Teile Deutschlands in den Debesschen Zeichenatlanten enthalten noch zu viel. Also bleibt nichts weiter übrig, als dafs der Lehrer selbst auf irgend eine Weise die Netze vervielfältigt. Das ist lange nicht so schlimm als es aussieht. Ich lasse mir von meinen Schülern am Anfang des Jahres das Papier des Skizzenbuches in losen Blättern bringen — die blaue Schale behalten sie als Umschlag für die Zeichnungen — und stelle dann nach Bedarf die Netze her Mit einem Cyklostyl ist eine Auflage von 90 Exemplaren in höchstens einer Stunde fertig In der Stunde wird dann nach der vorhängenden Vorlage gezeichnet, ohne Zuhilfenahme des Atlas Die etwa bei dem einen oder dem anderen vorhandene Neigung und Absicht, durchzupausen, vereitelt man von vornherein dadurch, dafs man das Netz etwas gröfser macht als es im Atlas ist, wie ja auch die Gradnetze der Debesschen Zeichenatlanten andere Gröfsenverhältnisse haben als die Vorlagen Es ist nun rätlich, die Schüler nicht wild darauflos zeichnen zu lassen, sondern gleichsam nach Diktat, man läfst sie erst einige wichtige Punkte fixieren und macht sie auf die markanten Stellen aufmerksam, weil es bei einem besonders Ungeschickten sonst ganz gut vorkommen kann, dafs er sich um einen ganzen Grad irrt. Aufserdem hat diese Art auch das Gute, dafs man die Gesamtheit besser in der Hand behält. Aus diesem Grunde auch lasse ich, im Gegensatz zu Kirchhoff (S 37), die Schüler lieber in der Stunde nach der von mir gefertigten Skizze zeichnen als zu Hause nach den Vorlageblättern von Debes Guten Zeichnern erlaubt man auch noch ihre Skizzen in Farbe auszuführen, von allen kann man das nicht verlangen Politische Grenzen werden weggelassen, weil sie mit ihrem unregelmäfsigen Verlauf das Kartenbild zu unklar machen würden; zum Ersatz dafür kann man dann am Rande die aufgezeichneten Städte ihrer politischen Zugehörigkeit nach zusammenstellen lassen

Im Anschlufs hieran noch ein paar Worte über das Kartenextemporale. Wie über das Zeichnen überhaupt, ist man natürlich auch über das Kartenextemporale verschiedener Meinung, und selbst von denen, die für das Zeichnen sind, wollen manche vom Extemporale nichts wissen Kirchhoff tritt dafür ein, und das mit Recht. Denn der Schüler wird gezwungen, sich die Karte in seiner Zeichnung, in seinem Atlas ordentlich anzusehen, wenn er weifs, dafs er sie aus dem Kopfe wiederholen soll Nun ist es ja an sich natürlich nicht nötig, dafs man ein Kartenbild schliefslich noch einmal aus dem Kopfe zeichnet, wenn man es sich richtig einprägen will, aber das ist gleichsam die Probe darauf, ob man es sich wirklich genau angesehen hat Man kann es bei sich

selbst leicht beobachten, wie einem trotz genauen Betrachtens hier und da etwas Wichtiges entgangen oder doch nicht scharf genug zur Vorstellung gekommen ist. Und an die Schüler stellt man durch dieses Extemporale wirklich keine zu großen Anforderungen; denn es unterscheidet sich sehr zu seinem Vorteile von anderen derartigen Leistungen dadurch, daſs man ganz genau vorher angeben kann, was verlangt wird. Zur Vorbereitung, für die man ihnen einige Winke geben wird, brauchen sie nicht mehr als eine halbe Stunde. Schlieſslich wird man in der Klasse selbst einmal die Zeichnung an der Tafel entwerfen und so zeigen, wie einfach die ganze Sache eigentlich ist. Die Gradnetze liefert man natürlich selbst, schon, um jeden Versuch einer Vorzeichnung oder auch nur leisen Andeutung unmöglich zu machen, und diesmal wird man auch die Zahlen an den Graden weglassen. Die Ausführung der Zeichnung selbst dauert nicht länger als 15—20 Minuten (genau dasselbe Maſs, das Kirchhoff für die erwähnte Kartenskizze von Afrika angiebt), sodaſs also auch für den anderen Unterricht nicht zu viel Zeit verloren geht. Für uns giebt's allerdings eine neue Korrektur, und an sich hatten wir ja gar keine Veranlassung, diese Art unserer Arbeit noch zu vermehren. Aber es steht damit wirklich nicht so schlimm, als man zuerst denkt. Denn einmal kann man bei der Zahl unserer Stunden nicht alles zeichnen lassen, und dann geht die Korrektur recht schnell, wenn man sich vor allem eine Reihenfolge feststellt, nach der man die Zeichnungen durchgehen will, und wenn man weder zu viel verlangt, noch zu viel korrigiert. Und für die Zensierung, die anfangs etwas schwierig ist, bekommt man bald ein richtiges Gefühl. Anders steht es bei der Korrektur von sogenannten Repetitionskarten, stummen Karten, in die die Schüler nur die Namen eintragen. Diese sind aber überhaupt nicht zu empfehlen, weil sie viel zu groſse Gebiete umfassen und auſserdem nie genau das im Unterricht Gegebene enthalten werden, vor allem pflegt das Fluſsnetz von einer Reichhaltigkeit zu sein, die auch andere als Schüler verwirren könnte.

Auf die übrigen Fragen, die Kirchhoff in der eingangs zitierten Schrift behandelt, will ich hier nicht eingehen, ich will nicht sprechen von der Einführung in die erdkundlichen Grundanschauungen und in das Kartenverständnis, von den Anschauungsmitteln und ihrer Verwendung, von der allgemeinen Erdkunde. Ich habe mich auf die beiden Punkte, die Anordnung des Stoffes und das Zeichnen, beschränkt, weil gerade sie für den ganzen Betrieb der Erdkunde auf der Mittel- und Unterstufe von Bedeutung sind.

ZUM GESCHICHTSUNTERRICHT UNSERER HÖHEREN LEHRANSTALTEN

Von Heinrich Pigge

Wenn jede Wissenschaft nicht nur die Erkenntnis des ihr eigentümlichen Stoffes vermittelt, sondern auch bildende und veredelnde Elemente für den in sich birgt, der sich mit ihr befaſst, so darf man dies in vorzüglichem Maſse von der Geschichte behaupten. Und wenn es andererseits feststeht, daſs die wissenschaftlichen Bestrebungen, die den Unterricht unserer höheren Lehranstalten ausmachen, mehr die ganze harmonische Ausbildung des Schülers als die Überfüllung seines Gedächtnisses mit leicht vergessenem Wissenskram bezwecken, so ist es ohne Zweifel, daſs der Pflege der Geschichte in dem Unterrichtsplane ein hervorragender Platz gebührt. Trotzdem kann man Stimmen selbst unter geschulten Lehrern hören, die dem Geschichtsunterrichte nur eine sekundäre Bedeutung und daher eine ebensolche Berücksichtigung im Lehrplane zugestehen wollen — und vielfach mit Recht, da man nach den Erfolgen urteilt, die eine spieſsbürgerliche Behandlung der Geschichte, welche alle universelleren Gesichtspunkte völlig hintansetzt oder vernachlässigt, notwendig zeitigen muſs. Um seine ganze hohe Bedeutung für die Bildung des jugendlichen Geistes zu entfalten, verlangt der Geschichtsunterricht eine Behandlung, die sich streng bewuſst ist, daſs der Stoff der Geschichte mehr als jeder anderen Wissenschaft eines kundigen Bildners bedarf, um wirksam und fruchtbar für den Schüler zu werden, daſs die Pädagogik hier vor allem eingreifen muſs, um die Methode des Unterrichtes zu leiten. Zur Beantwortung der Frage wie? mögen folgende kurze Andeutungen einen kleinen Beitrag liefern.

Was zunächst die Methode des Geschichtsunterrichtes — es handelt sich hier um die oberen Klassen der höheren Lehranstalten — im allgemeinen anbetrifft, so findet sich unter den Geschichte dozierenden Lehrern eine Reihe, die eine chronologische, schablonenhafte Auseinandersetzung der äuſseren, politischen Geschichte etwa wie die Durchnahme der Kapitel der Grammatik als ihre Aufgabe betrachtet. Nacheinander wird jedes Volk, die Regierungszeit jedes Regenten nebst seinen politischen Thaten hergezählt — wobei man oft sogar noch eine lebhafte, anregende und spannende Schilderung vermiſst — und deren feste Einprägung vom Schüler gefordert. Von Regenten erfährt man nicht mehr als die Aufeinanderfolge ihrer Kriege und Schlachten, von ihrer sonstigen weitgreifenden Bedeutung fast oder gar nichts, und wenn dennoch, so doch nicht in umfassenderem Hinblick auf die weiteren direkten oder indirekten

Folgen für die Mit- und Nachwelt und rücksichtlich des Einflusses auf die Gestaltung der ferneren Geschichte. Innere Entwickelung und synchronistische Zusammenstellung und Vergleichung, vollends Kultur- und innere Geschichte sind Gebiete, von denen leider nur zu oft der Schüler höchstens in unzusammenhängenden und abgerissenen Andeutungen wie aus der Ferne vernimmt. Dafür weiß er aber gedächtnismäßig eingelernte Tagesdaten von Schlachten herzuzählen, deren Kenntnis manchen Fachmann in Schatten stellen könnte. Was verspricht man sich von dem Bildungswerte eines solchen Unterrichts? Ist man mit dem Ziele des Unterrichtes zufrieden, Schüler zu erziehen, die die Größe eines Herrschers nur nach der Zahl seiner Kriege beurteilen und, wo sie dieselben nicht finden, diesem stracks ihre Anerkennung verweigern, denen es unbekannt ist, daß es bedeutende Männer zu allen Zeiten gegeben hat, die nicht den Thron schmückten, kurz, denen für weitere Ausblicke auf geschichtliche Begebenheiten jeder Sinn abgeht?

Halten wir dagegen einen auf dem Substrat der Schilderung einer ganzen Kulturepoche mit all ihren Glanz- und Schattenseiten basierenden Geschichtsunterricht. Durch einen solchen Unterricht erhält der Schüler ein seinem Gedächtnis wegen der Interessantheit sich lebhaft einprägendes Bild einer Zeit, er versteht die Bedeutung eines Mannes aus dem, wie er seine Zeit gefördert oder sich in Genialität verratenden berechtigten oder unberechtigten Gegensatz zu derselben gestellt hat, das Bild der Person wird in all seinen Einzelheiten gestützt durch das Bild der ganzen Zeit, die Beurteilung der Thaten eines Mannes findet ihren Maßstab an dem Bild der betreffenden Zeit, die Reproduktion der Persönlichkeit im Gedächtnis des Schülers geht Hand in Hand mit der Reproduktion des Zeitbildes. Eine solche Lehrmethode erfordert für den Lehrer allerdings den Aufwand größerer Mühe, welche aber dankbar belohnt wird durch das auf diese Weise notwendig hervorgerufene oder gesteigerte Interesse des Schülers an der Geschichte.

Das Bildungselement, das für den Schüler in der Geschichte liegt, kann nur durch vorwiegend pragmatische Lehrweise fruchtbar gemacht werden. Besteht diese für die Stadien der ersten jugendlichen Entwickelung, wo der Geist sich gern und mit hohem Interesse dem Idealen hingiebt und noch völlig unselbständig sich gleichsam unbewußt an großen Männern bildet, in der einseitigen Hervorhebung alles Großen und Erhabenen, so muß dem Geiste des Schülers der oberen und obersten Klassen, der sich allmählich mehr oder minder zu selbständigem Urteilen emporringt, dieses Urteilen über die Thatsachen der Geschichte zugestanden werden, kurz, hier muß sich der Schüler bewußt an der Geschichte bilden. Was ergiebt sich aus letzterem für die Methode des Unterrichts in den oberen Klassen? Man muß es fallen lassen, einseitige Bewunderung irgend einer Zeit, eines Mannes dem Schüler aufzwingen zu wollen. Die Wahrheit, die man auf den unteren Klassen oft nur verdeckt oder mit dem Schleier des Idealen verschönert darbieten konnte, soll hier mit möglichster Reinheit vertreten werden. Schlechtes wie Gutes soll als Schlechtes und Gutes berührt werden. Dabei besteht aber die Regel, daß

man das Urteil, das der Schüler sich so bildet, nicht ganz seinem eigenen Konstruieren überlasse, sondern daſs der Lehrer hierin dem Schüler die Direktive gebe, was um so nötiger erscheint, als erfahrungsmäſsig gerade in den Jahren des aufstrebenden Urteilens falsche Ansichten in den Geist des Schülers leicht und ungezählt Eingang finden. Ein charakterfester, sittlich hochstehender Lehrer, dessen edle Gesinnung und prinzipienfestes Urteil der Schüler anzuerkennen mehrfach Gelegenheit gehabt hat, kann auch hier Groſses leisten. Scheinbar selbständig, bildet der Schüler seine Urteile genau nach denen des Lehrers, und so werden allmählich seine Urteile sämtlich nach richtigem und gültigem Maſsstabe geregelt, ohne daſs er seiner Selbständigkeit sich auch nur ein Geringes zu begeben glaubt.

Man hört vielfach den Hauptzweck der vaterländischen Geschichte für den Schüler unserer höheren Lehranstalten dahin bestimmen, daſs sie den Patriotismus wecke und fördere. Es muſs zugegeben werden, daſs dieser Zweck nicht hintanzusetzen ist und daſs der Unterricht der Erreichung dieses Zweckes gebührend Rechnung tragen muſs. Daher wird unbestritten mit Recht der deutschen und in Preuſsen speziell der brandenburgisch-preuſsischen Geschichte der bei weitem gröſsere Vorzug im Lehrplan eingeräumt. Es fragt sich aber, wie am richtigsten dieser Stoff dem Zwecke dienlich zu machen ist. Nach dem Vortrage der vaterländischen Geschichte zu schlieſsen, scheint es bei manchem Lehrer von vornherein festzustehen, daſs alle Thaten Preuſsens und jedes Vorgehen desselben im Laufe der Geschichte unbedingt zu billigen ist, daſs es alles, was es je litt, unrecht litt. Jeder, der mit Preuſsen Krieg anfing, oder mit dem es den Kampf unternahm, rüttelte mit frevelnder Hand an dem Frieden der Nationen, jeder, der gegen dasselbe stritt, spottete dem Rechte. Durch solche einseitige Anschauung, welche in geschickt manövrierendem Schweigen und Hervorheben geübt wird, scheint es, als seien unsere Staatsmänner, Feldherren und Herrscher sämtlich und alle Muster und Ideale gewesen, während anderer Völker leitende Persönlichkeiten sämtlich diese und jene Schattenseiten an sich hatten. Es kann nicht ausbleiben, daſs man zuerst bei dem weniger urteilsfähigen Schüler einen begeisterten Patriotismus erzielt, der aber mehr der Leidenschaft als einer festen Überzeugung gleicht. Gar rasch verzieht sich die leidenschaftliche Aufwallung, das Lesen nur eines nicht für die Schule bestimmten Geschichtswerkes, die kurze Spanne von einigen Jahren selbständigen Urteilens genügt, um diesen ganzen künstlichen Flitterbau zu zerreiſsen und — die Extreme berühren sich — an Stelle der kurzen Begeisterung das Gegenteil treten zu lassen. Würde man bei jedem von den uns vielfach begegnenden jugendlichen Leuten gebildeten Standes, der das Gymnasium vielleicht erst einige Jahre verlassen hat, der Ursache des völligen Fehlens des Patriotismus nachforschen können, so glaube ich, würde man in nicht wenigen Fällen auf einen verkehrten Geschichtsunterricht stoſsen. Man beherzige die Erfahrung, die ein Student der Geschichte in die nachfolgenden, leicht zu verallgemeinernden Worte kleidete, zu denen ein Kommentar nach dem Gesagten überflüssig ist: 'Den Patriotismus, der mir auf dem Gymnasium

künstlich anerzogen war, habe ich in den ersten Semestern meines geschichtlichen Studiums völlig verloren, um ihn dann in anderer Form in den späteren Semestern wiederzugewinnen."

Die reine, unverfälschte Wahrheit, vom Lehrer in richtiger, nicht gehässiger und nicht verschönerter Weise vorgetragen, muſs auf den oberen Klassen der höheren Lehranstalten die Devise des Geschichtsunterrichts sein. Man verfehle nicht, das Schlechte in der vaterländischen Geschichte ebenso wie überhaupt zu verurteilen, halte aber daneben das Gute und, während man dieses gebührend würdigt, um Bewunderung des Edlen und Erhabenen im Schüler zu erzielen, suche man bei jenem wie immer nach erklärenden Motiven, um nicht mit der Verurteilung Haſs zu erwecken. Man hebe stets hervor, daſs der Mensch, stehe er hoch oder niedrig, Irrtümern und Fehlern unterworfen sei, daſs aber das Amt unter allen Umständen, die Person, die es innehat, als Mensch betrachtet nicht stets unsere volle Ehrfurcht zu erheischen brauche. Man strebe danach, den Patriotismus basieren zu lassen auf der Ehrfurcht, die eine Autorität, als von Gott gesetzt und gewollt, von uns aus Achtung vor Gottes Gebot und als Grund der Ordnung der menschlichen Gesellschaft fordert. Andererseits, und das ist nie außer Acht zu lassen, suche man diese notwendige Ehrfurcht unbeschadet der geschichtlichen Wahrheit zu einer gern gezollten zu machen, indem man wieder und wieder hervorhebt, daſs eben in dieser Welt von Fehlern Ideale nirgends sich finden und daſs trotz Schattenseiten einzelner, die es leiteten, und trotz der Mangelhaftigkeit einzelner Institutionen dem Vaterlande jeder so viel verdankt, daſs er es nicht hoch genug schätzen kann. So erzieht man im Herzen des Schülers einen geordneten Patriotismus, der nachhaltig und stark ist, der insbesondere sich nicht vor Enttäuschung zu fürchten braucht und der nicht jener flackernden Augenblicksbegeisterung gleicht, die in nichts zu zerfallen bei der ersten genügenden Aufklärung Gefahr läuft.

Mögen diese kurzen Ausführungen von neuem anregen, dahin zu streben, in richtiger Weise der Geschichte als eines der wichtigsten Bildungselemente der Jugend sich zu bedienen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN.

SCHILLERS WALLENSTEIN UND SHAKESPEARE

Im zwölften Hefte dieser Jahrbücher für 1897, S 553 ff ist der Vergleich einer Shakespeareschen Stelle mit Schillers Wallenstein aus Versehen weggeblieben Sie bezieht sich auf den Inhalt

Als Wallensteins Ermordung vollbracht ist, und der mit Gefolge hereintretende Octavio Piccolomini (W T V 11) den Leichnam des Fürsten über die Szene tragen sieht, sich also davon überzeugt dafs er zu spät kommt, um seine eigentliche Absicht, die Gefangennahme Wallensteins, auszuführen, richtet Octavio an Buttler, der vor zwei Tagen (W T II 6) mit der Versicherung von ihm schied, dafs er ihn seinem guten Engel nicht überlasse, bedeutsame Worte Einerseits macht er ihm die bittersten Vorwürfe wegen seines Handelns

> Ruchloser!
> So mufstest Du des Herrn Befehl mifsbrauchen
> Und blutig grauenvollen Meuchelmord
> Auf Deines Kaisers Namen wälzen? —
> Konntest Du
> Dem Gnädigen nicht Zeit zur Gnade gönnen?

Anderseits will er sich selber von aller Schuld freisprechen

> Gott der Gerechtigkeit! Ich hebe meine Hand auf!
> Ich bin an dieser ungeheuren That
> Nicht schuldig

Buttler aber im stolzen Bewufstsein, 'eine gute That gethan zu haben und Anspruch machen zu können auf Belohnung', erwidert zunächst kurz und aufrecht

> — — — Eure Hand ist rein Ihr habt
> Die meinige dazu
> gebraucht — — —

und fährt dann gelassen fort, seine Handlungsweise zu erklären und zu beleuchten

> Ich hab' des Kaisers Urtel nur vollstreckt —
> Der einzige Unterschied ist zwischen Eurem
> Und meinem Thun Ihr habt den Pfeil geschärft,
> Ich hab ihn abgedrückt Ihr sätet Blut
> Und steht bestürzt, dafs Blut ist aufgegangen
> Ich wufste immer, was ich that, und so
> Erschreckt und überrascht mich kein Erfolg

Schliefslich aber versichert er dafs er noch Wien reisen werde stehenden Fufses, um den Beifall des Kaisers sich zu holen.

Beeinflufst ist, wie ich glaube, diese Verhandlung Octavios und Buttlers durch eine ähnliche, wie sie am Schlusse von Shakespeares König Richard II sich findet.

In der 3 Szene des 5 Aktes erzählt Sir Pierce Exton einem Diener zweimal habe der König, d h Heinrich Bolingbroke, nachmals König Heinrich IV, gesagt und dringend wiederholt 'Hab ich denn keinen Freund der mich erlöst von der lebendgen Furcht?', und, wie er's gesprochen, habe er bedeutend auf ihn gesehen, als wollt er sagen 'Wärst du doch der Mann, der diese Angst von meinem Herzen schiede! Zu Pomfret (dem Gefängnisse in der Burg) nämlich den entsetzten König (Richard II)', und die Szene schliefst mit Pierces Worten 'Ich bin des Königs Freund und will erlösen ihn von seinem Feind' Dies geschieht in der vierten Szene Exton stöfst den gefangenen König der den Gefangenenwärter geschlagen und zwei Diener getötet hat, nieder Als nun in der fünften Szene Bolingbroke vom Grafen Northumberland und von Lord Fitzwater erfährt dafs die Köpfe der gefährlichen Rebellen bereits nach London gesandt seien, zum Zeichen, dafs die Rebellion unterdrückt sei, und als Northumberlands Sohn Heinrich Percy den Bischof von Carlisle dem König vorführt, 'den Spruch erwartend (als Verschworenen) seines Stolzes Lohn', da strömen nur Dankesworte und Worte der Entschuldigung und Milde aus Bolingbrokes Munde, als aber dann Exton mit Dienern

auftritt, die einen Sarg tragen, und die Worte spricht

In diesem Sarg bring' ich dir, großer König,
Begraben deine Furcht,

da entgegnet der König

Exton, ich dank dir nicht; du hast vollbracht
Ein Werk der Schande mit verruchter Hand
Auf unser Haupt und dies berühmte Land

Exton aber, der zwar gleich nach der Ermordung des Königs im Zweifel über den Wert seiner Handlung zu sich selber gesagt hatte

Wär die That nur gut!
Nun flüstert mir der Teufel, der's geraten,
Sie steh' verzeichnet bei der Hölle Thaten —

spricht zu seiner Entschuldigung nur eine einzige Zeile, die dem Sinne nach Buttlers ersten Worten gleicht

Aus eurem Mund, Herr, that ich diese That

Bolingbroke aber ist es, der wie Buttler bei Schiller allerlei Betrachtungen an die vollbrachte That knüpft und zu mancherlei Gedanken angeregt wird er verwünscht den Mörder Exton noch in sieben ferneren Zeilen, deren letzte sind

Wie Kain wandre nun in nächt'gem Grau'n
Und laß dein Haupt bei Tage nimmer schaun

und gelobt dann seinen Lords gegenüber, in tiefem Bedauern darüber, daß er 'sein Glück bespritzt mit Blute sah', eine Fahrt zu thun in das heilige Land, um 'dies Blut zu waschen von der schuldigen Hand'

Der Vollständigkeit wegen sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß schon G Freytag in seiner Technik des Dramas S. 204⁴ ff einen Vergleich der Bankettszene auf der Galeere des Pompejus in Shakespeares Antonius und Cleopatra mit dem Schlusse des Bankettaktes in den Piccolomini angestellt hat

U Zernial

Altenglands Unterrichts und Schulwesen Von Johannes Leitritz. Dresden 1898 L A Koch.

Die interessante kleine Arbeit, welche insbesondere zahlreiche wertvolle Citate aus den alten Quellen selbst enthält, weist treffend nach, daß in England bereits vor Ankunft der Normannen Schulen von nicht zu unterschätzender Bedeutung vorhanden waren Sie füllt überdies eine Lücke in unserer Geschichte der Pädagogik aus, da Ursprung und Einrichtung der ältesten englischen Unterrichtsanstalten wenigstens in ihrem geschichtlichen Zusammenhange bisher noch so gut wie gar nicht dargestellt sind Verf hat die gesamte einschlägige Litteratur mit eingehendem Verständnis und kritischem Scharfblick benutzt, so daß die Abhandlung die beste Empfehlung verdient Voll Erwartung sehen wir der von Leitritz in Aussicht gestellten Geschichte der Schule zu York entgegen Jedenfalls ist Verf der geeignete Mann zur Abfassung derselben

Löschhorn

Über Stellung und Betrieb der Rhetorik in den Schulen der Jesuiten Von Dr Georg Mertz. Heidelberg 1898. Carl Winter's Universitätsbuchhandlung

Eine im ganzen wohl beachtenswerte, auf planmäßigen Quellenstudien beruhende Arbeit eines Protestanten der zwar den Gegenstand nicht vollständig erschöpft, aber sich bei dem von ihm Gegebenen der strengsten historischen Objektivität befleißigt hat, was besondere Anerkennung verdient. Die Bedeutung der Schrift scheint dem Ref hauptsächlich darin zu liegen, daß Verf die gänzliche Abhängigkeit des Soarez vom sogenannten Auctor ad Herennium trefflich nachgewiesen hat Dagegen wird es jedenfalls als ein auffallender Mangel bezeichnet werden müssen, daß Verf allein das oben genannte, allerdings gebräuchlichste jesuitische Lehrbuch der Rhetorik berücksichtigt, alle anderen ähnlichen, wenn auch minder bedeutenden Werke jedoch ohne ersichtlichen Grund gänzlich unbeachtet läßt. Der Titel der Abhandlung entspricht also nicht genau dem Inhalte

Löschhorn

WISSENSCHAFT ODER KUNST?

Von Carl Reichardt

Umbildung ist das Wesen unserer Zeit. Althergebrachte Anschauungen wollen nicht mehr genügen, altgewohnte Übungen nicht mehr befriedigen. Neues drängt überall empor und durchbricht die Einheit des bisherigen Systems, ohne noch selber sich zum System zu schliefsen. Unruhe und Verworrenheit nimmt überhand. Trübe Ahnung kämpft mit keimendem Hoffen — oft in derselben Brust. Das fühlt jeder: das ruhige Sichbescheiden des Epigonentumes ist ausgelebt — es will ein Neues werden in Staat und Gesellschaft, in Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst.

Das Gesetz Athens legte dem Bürger die Pflicht auf, in Zeiten des Bürgerstreites Partei zu nehmen für oder wider. Je frischer der Kampf, um so schneller die Entscheidung — je lebhafter die Teilnahme des letzten Bürgers, um so klarer und vollständiger die Lösung! Ob die Erwartung sich stets erfüllen wird? Soviel ist sicher: jener Gesetzgeber einer grauen Vorzeit könnte seine Freude haben an dem heutigen Geschlechte. Da ist kaum einer, der abseits steht; mit der vollen Leidenschaft persönlichster Durchdrungenheit stofsen die Meinungen und Forderungen aufeinander. Freilich fehlt dem Ringen noch die einfach grofse Klarheit eines Entscheidungskampfes. Wirr durcheinander gehen die mannigfachsten Strebungen; die Zersplitterung ist auf das Äufserste getrieben. Doch ein Kampf aller gegen alle ist ein Unding, ist jedenfalls schlechthin unfruchtbar. Das Bedürfnis nach Zusammenschlufs des Verwandten, nach Gruppierung, nach Parteibildung wird sichtbar stärker und wirkt an sich schon ordnend, klärend. Aber die Grundfragen sind noch nicht überall deutlich genug hervorgetreten; mehr nach dunkelem Instinkt als in bewufster Erkenntnis prinzipiellen Gegensatzes scharen sich die Streiter. Das Schlachtgeschrei verbreiten Schlagworte, die nicht immer den Kernpunkt des Streites treffen.

Auch auf dem Boden der modernen Pädagogik wird heifs gestritten. Auch hier sind es, genau besehen, der Meinungen beinahe so viele wie der Köpfe. Doch auch hier scharen sich bald um diese, bald um jene Sturmfahne gröfsere Heerhaufen, die mit ihrem Schlachtrufe nur zu oft die ruhige Erörterung der streitigen Fragen übertönen. Und doch bezeichnet, wie es mir scheinen will, auch hier das Feldgeschrei nicht immer den entscheidenden Gegensatz, den tiefsten Widerspruch der Anschauungen und Bestrebungen. Ich will versuchen, dies an einem Beispiele hier nachzuweisen.

'Die Pädagogik ist eine Wissenschaft!', erklären die einen, durchglüht von dem Feuer apostolischer Berufung. 'Nur auf der Grundlage ernster, wissen

schaftlicher Forschung ist es möglich, sich klar zu werden über die wahren Aufgaben der Pädagogik, und nicht anders als nach den Gesetzen, welche jene Forschung festgestellt hat, kann die Erziehungsthätigkeit ersprießlich betrieben werden.' — 'Nein, die Pädagogik ist eine Kunst', erwidern die andern mit der Hartnäckigkeit subjektivster Überzeugung. 'Nur angeborene Begabung vermag den Pädagogen zu seinem schweren Amte zu befähigen. Wer nicht zum Erzieher geboren ist, wird ewig Stümper bleiben.'

In aller Schärfe hingestellt lautet also die Frage: Ist die Pädagogik Wissenschaft oder Kunst? — Kann sie überhaupt so lauten?

Zwiefältig wie das Wachstum des Baumes ist das geistige Streben des Menschen. Der Baum senkt von der Oberfläche des Erdbodens seine Wurzeln in die Tiefe und breitet zugleich seine Äste durch die freie Luft dem Himmelsraume zu. Auch die geistige Entfaltung des Menschen geht von der Oberfläche der Dinge aus. Vom Gegebenen, vom Gegenwärtigen strebt er forschend rückwärts in das Vergangene, um das Seiende des Augenblickes als ein Gewordenes verstehen zu lernen. Nicht minder aber drängt er schaffend vorwärts in das freie Reich der Zukunft, des noch Ungewordenen, noch Unbestimmten, und sucht aus dem Gegebenen, das ihn umfängt, gestaltend Neues zu bilden. Aus Forschen und Schaffen, Erkennen und Bilden setzt sich so das Doppelantlitz menschlichen Strebens zusammen. Von der Oberfläche der Dinge, vom nächsten Gegebenen gehen beide Bethätigungen unseres Willens aus. Im Spieltrieb des Kindes sind sie noch aufs engste verbunden. Dann streben sie weiter und weiter auseinander. Die Neugier führt zum ordnenden Sammeln und zum praktischen Versuchen. Aus beiden erwächst endlich das reine, von niederen Interessen losgelöste Streben nach Wahrheit, die Wissenschaft. Ebenso befestigt und klärt sich der Schaffenstrieb. Aus Spiel wird Handwerk und aus Handwerk Kunst. Auch hier wird das niedere Prinzip der Nützlichkeit allmählich abgestreift, und das reine Streben nach dem Schönen — mag man den Begriff auffassen, wie man will — erhebt sich sieghaft zum Äther.

Die Wissenschaft senkt ihre vielverzweigten feinen Wurzelenden nach allen Seiten ausgreifend in den festen Boden der Vergangenheit, des Gewordenen. Sie ist gebunden an das, was ist, was vor ihr war. Sie kann nur Thatsachen feststellen, die ursächliche Verkettung der einander ablösenden Erscheinungen aufspüren, auch wohl eine Regelmäßigkeit des Werdens, Gesetze der Entwickelung erkennen. Die Kunst ist frei: was noch nicht ist, was werden soll, ist das Ziel ihres Strebens. Doch jedem Schaffenden muß — traumhaft oder klar bewußt — das Ziel vor Augen stehen, dem er zustrebt. Ein Bild des Werdenden, des Erstrebten muß in seinem Geiste leben. Dieses Bild sucht er in sinnfällige Wirklichkeit zu verdichten — er bildet. Man kann von freien und nachahmenden Künsten sprechen, doch bedeutet dies keinen wesentlichen Unterschied. Was immer der Künstler gestaltet, schöpft er aus sich. Auch wenn er nachbildet, hat er doch stets das Bild des Neuzugestaltenden erst in sich aufgenommen, individuell erfaßt und eigenartig umgestaltet.

Wir treten unserer Frage näher Auch die Aufgabe der Pädagogik ist Bildung, Gestaltung, Schaffen Somit ist sie eine Kunst. Sie ist in gewissem Sinne die höchste aller Künste Denn sie hat das edelste Bildungsziel vor Augen: die körperliche und zumal die geistige Bildung des Menschen, der Menschheit. Auch sie strebt, die Zukunft zu gestalten. Ein neues, vollkommeneres, edleres Geschlecht hofft sie aus ihren Händen erwachsen zu sehen. Auch sie nimmt ihr Bildungsziel, ihr Ideal aus sich, mögen auch ungezählte, mannigfaltige Eindrücke von aufsen — Lehren der Vergangenheit und Erfahrungen der Gegenwart — zur Gestaltung dieses Ideals zusammengewirkt haben.

Und doch ist die Pädagogik wesentlich verschieden von allen anderen Künsten Sie ist viel gebundener als jene Auch die anderen Künste sind nicht durchaus frei Sie sind beschränkt zunächst schon durch die Art und Eigentümlichkeit des Stoffes, aus dem sie gestalten Denn ganz frei aus dem Nichts zu schaffen, ist keinem Geschaffenen gegeben Sehen wir einmal ganz ab von der Bedingtheit und Gebundenheit, in der die kausale Abhängigkeit seines eigenen Wesens auch den Künstler befangen hält, lassen wir sein Streben frei aus seinem selbstbewufsten Willen entspringen — beim ersten Versuche der Bethätigung stöfst er auf Schranken, die aufser ihm liegen der Baustein, der Marmor, das Erz — sie lassen sich nicht ganz willkürlich zu jeder Form gestalten; die Farben, die Töne haben die Gesetze ihrer Harmonie, ihrer Wirkung wenigstens in sich; die Laute der Sprache, die Bedeutung der Worte, das Gefüge des Satzes sind gegeben und nur in engen Grenzen der Abwandlung durch den einzelnen fähig Alle diese Schranken vermag die Freiheit des gröfsten Künstlers nicht zu überwinden Aber auch dem kleinsten und abhängigsten bleibt doch unendlich viel freiere Bewegung verstattet als dem Pädagogen, dem Menschenbildner Denn ihm ist nicht eine gestaltlose Materie, eine Auswahl verschiedenartiger Empfindungsreize oder eine Fülle sinnlich ausgeprägter Vorstellungen und Begriffe zu beliebiger Verfügung überlassen — er soll seine bildende Thätigkeit an einem lebendigen Organismus ausüben, der ihm mit seiner eigenen Begabung, mit seinen festgewurzelten Trieben und in seiner persönlichen Beschränktheit geschlossen gegenübertritt. Die Schranken, welche dadurch jeder freien und bewufsten Einwirkung gezogen werden, sind so enge, dafs es nicht eben zu verwundern wäre, wenn jeder, der einmal ernsthaft an diese Aufgabe herantritt, sehr bald, an jeder Wirkung verzagend, von dem unfruchtbaren Thun abstände. Seltsamerweise kann man eher das Gegenteil erfahren Wie erklärt sich dies?

Zunächst ist das Ergebnis, der Gewinn der erziehenden Thätigkeit sehr schwer abzuschätzen Der Pädagog hat es eben bei den Objekten seines Wirkens mit lebenden Organismen zu thun, die sich auch ohne sein Zuthun aus sich selbst heraus und unter hundertfältigen Anregungen von aufsen her unablässig fortentwickeln Wieviel von den sichtbaren Fortschritten im Geiste und Charakter seiner Zöglinge seiner eigenen Einwirkung zu verdanken sind — wie will er es ermessen? Menschlich ist es, dafs der Erzieher geneigt ist,

die Bedeutung seiner eigenen redlichen und aufreibenden Arbeit eher zu hoch als zu gering anzuschlagen. Noch wesentlicher aber erscheint ein anderes Moment — und damit kehren wir zu unserer Hauptfrage zurück.

Der Künstler wird geboren — gewiß, aber durch diesen passiven Akt allein ist er noch nicht Künstler. Die größten Meister haben es am bereitwilligsten anerkannt und am tiefsten empfunden, daß sie unendlich viel zu lernen, zu denken, zu arbeiten hatten, ehe sie es zu wirklich vollendeten Schöpfungen brachten. Ernste Gedankenarbeit, treue Übung und fleißiges Studium ist keinem Künstler erspart. Das letzte zumal geht uns hier an. Das angeborene Können bedarf der Vertiefung und Klärung durch das erworbene Wissen. Auch der Künstler hat, wie wir schon sahen, mit Gegebenem zu rechnen, mit der Natur des Stoffes, aus dem er bildet, und den Gesetzen, welchen die zweckmäßige und sinnvolle Fügung dieses Stoffes sich anzupassen hat. Je tiefer der Bildner in das Wesen seines Plasma einblickt und je klarer er sich jener beschränkenden Gesetze bewußt wird, um so freier vermag er mit diesem Gegebenen zu schalten. Aber mehr noch: auch der Künstler versenkt sich in das Gewordene, in die Vergangenheit. Nur so vermag er seine Gegenwart recht zu verstehen und die Bedürfnisse der Zukunft, die nächsten Ziele der nie einhaltenden Entwickelung des Menschengeschlechtes — wie sie auch in den Schöpfungen und innerhalb der Grenzen seiner Kunst sich ausprägt — voraussehend zu erfassen.

Niemandem aber ist gründliches Wissen nötiger als dem Menschenbildner, dem Pädagogen. Sein Objekt ist, wie wir schon bemerkten, ein natürlicher Organismus, der die Gesetze seiner Entwickelung in sich trägt. Will der Erzieher irgend welchen wirksamen Einfluß auf den Gang dieser Entwickelung ausüben, so muß er vor allem eine tiefe Einsicht in das Gefüge des menschlichen Organismus und eine klare Vorstellung von den Gesetzen haben, welche die körperliche und geistige Entfaltung jenes Organismus bestimmen. Dann erst kann er wissen, inwieweit eine bewußte Einwirkung auf den Verlauf dieser Entfaltung möglich ist, wo sie einzusetzen hat und in welcher Art und Weise sie am förderlichsten auszuführen ist. Und nicht aus dem Gegebenen allein, dem Objekt der Erziehung, kommt dem Pädagogen die Nötigung zu ernster, wissenschaftlicher Vertiefung — auch der Endzweck seiner Thätigkeit, das Bildungsziel, das seinem schaffensfrohen Geiste vorschwebt, will in viel strengerem, wissenschaftlicherem Sinne erarbeitet sein als das aus den verborgenen Tiefen der eigenen Persönlichkeit geschöpfte Ideal des bildenden Künstlers, des Dichters. Denn dem Erzieher ist es nicht vergönnt, frei von jeder anderen Erwägung und Rücksicht nur sich selbst in seiner Schöpfung auszuleben, ein Gebild zu schaffen nach seinem Bilde — der Erzieher soll ja Menschen bilden, welche geschickt sind, mit anderen Menschen in geordneter Gemeinschaft zu leben, an den gemeinsamen Arbeiten menschlicher Gesittung fördernden Anteil zu nehmen, nützliche Glieder oder gar Führer menschlicher Gemeinschaften zu werden. Und nicht für die Arbeiten und Kämpfe seiner eigenen Gegenwart, die schon zur Vergangenheit erstarrt, soll er die Streiter

und Arbeiter stellen helfen, sondern für die aufdämmernden Gebilde der nächsten Zukunft. Fassen wir diese Aufgabe im höchsten Ernste — welche gewissenhafte Vertiefung in die wirtschaftlichen und politischen, die wissenschaftlichen, künstlerischen und ethischen Strömungen und Strebungen der Zeit gehört dazu, um vorausschliefsend zu erkennen, wie etwa die Menschen beschaffen sein sollen, welche berufen sind, die unvollendete Arbeit des alternden Geschlechtes von heute weiterzuführen! Wir sehen: der Pädagog im tiefsten Verstande des Wortes bedarf einer Unsumme physiologischer, psychologischer, ökonomischer, sozialer, politischer, historischer Kenntnisse, um einigermafsen für seine schier unerfüllbar schwere Aufgabe gerüstet zu sein. Haben nun die recht, welche — das frohe Selbstvertrauen der alten Erziehungskunst bekämpfend — die Pädagogik eine Wissenschaft nennen und ihr den gebührenden Raum zu erkämpfen trachten unter den Wissenschaften von altem und befestigtem Besitze? welche mithin auch von jedem Erzieher, jedem Lehrer insbesondere fordern, dafs er in strenger, wissenschaftlicher Methode zu Werke gehe bei seiner Berufsarbeit?

Stellen wir der Pädagogik die höchsten Ziele, fassen wir ihre Aufgabe so ernst und tief, wie es nur irgend germanischer Gewissenhaftigkeit entspricht — was fordert sie dann von ihrem Jünger an intellektuellen Leistungen? — Reiche Kenntnisse, gründliches Wissen in den weitesten Grenzen — gewifs, aber einmal dies nicht allein! Wissen ist noch nicht Können, und das Können ist und bleibt doch bei jedem schaffenden, bildenden Thun die Hauptsache! Seltsam, wie oft dies dennoch übersehen wird. Oder nein: die entscheidende Bedeutung des Könnens verkennt man nicht, aber man glaubt oben, dafs Wissen Können bedeute, dafs Wissen Können wirke. Ein alter Irrtum, in den eher gerade klare und willensstarke, in sich einige Menschen am leichtesten wieder verfallen. Daher hauptsächlich jener Optimismus, nach dessen Ursachen wir vorhin fragten, daher auch der feste Glaube einer immerhin beachtenswerten Pädagogenschule, dafs man wesentlich nur durch Unterricht, durch ethische und soziale Belehrung die Kinder zu verlässigen Gliedern der sittlichen Gemeinschaft erziehen könne. Und doch hat tausendfältige Erfahrung stets bewiesen und beweist es täglich neu, dafs ethische Vorstellungen und Begriffe allein, ja überzeugtes Wissen des sittlich Guten und Rechten sehr oft nicht genügen, um den Willen widerstrebenden Einflüssen zum Trotze in ihrem Sinne zu bestimmen. Was aber von dem ethischen Können und Wollen gilt, trifft nicht minder von jedem praktischen Wollen und Können zu. Das gründlichste Wissen vermag nie zu ersetzen, was nur angeborene Begabung und eine durch regelmäfsige und lange Übung erworbene Fertigkeit — bald diese, bald jene schwerer in die Schale fallend — zu geben im stande ist: jenes fast instinktmäfsig sichere Handeln, welches wir Können nennen.

Das Wissen allein kann also den Pädagogen nicht machen, so wenig wie ästhetische Bildung den Künstler macht. Immerhin bleibt, wie wir schon zur Genüge betonten, gründliches Wissen ein unerläfsliches Erfordernis für den heutigen Pädagogen. Aber was beweist dies für unsere Frage? Wissen ist

nicht Wissenschaft. Das ist triviale Weisheit, und doch bedarf sie bisweilen der Erinnerung. Wissen ist ein Ergebnis, eine Frucht rezeptiver Thätigkeit des Geistes; die Wissenschaft dagegen bekundet ihr Wesen und ihren Eigenwert darin, daſs sie geistig produktiv ist, daſs sie — das Wortspiel sei gestattet — Wissen schafft. Kann die Pädagogik dies von sich sagen? Kann sie ein Gebiet des Wissens aufweisen, in dessen wohlversteinten Grenzen sie allein und aus eigner Kraft unser Wissen bereichert, neues Wissen schafft?

Das Objekt ihres Wirkens ist der Mensch, soweit er — zunächst als Einzelwesen — zielbewuſster Einwirkung zugänglich, bildungsfähig ist. Die Voraussetzungen dafür liegen in seiner physischen und psychischen Konstitution. Darüber aber uns näher zu belehren, ist längst die eigene und genügend klar umgrenzte Aufgabe eigener Wissenschaften. Das Ziel, nach dem die Pädagogik strebt, ist wiederum der Mensch, nunmehr jedoch in ethischer und sozialer Gebundenheit. Die Eigenart des Individuums soll so entfaltet werden, daſs das Wohlbefinden des einzelnen sich mit dem Wohlbefinden der Gesamtheit, so gut es irgend erreichbar ist, in Einklang setzt. Welche Forderungen sich hieraus im einzelnen ergeben, wie vor allem der Begriff des individuellen und sozialen Wohlbefindens zu fassen sei — dies alles zu bestimmen, wissenschaftlich zu ergründen, muſs die Pädagogik wiederum einer ganzen Reihe anderer Wissenschaften überlassen, welche diese reichen Arbeitsgebiete in ihre, freilich zum teil erst annähernd begrenzten Interessensphären bezogen haben, der Ethik und Politik, Volkswirtschaftslehre und Sozialwissenschaft. Soll die Pädagogik also, als echtes Kind deutscher Idealität, ganz leer ausgehen bei der Verteilung dieser Welt praktischer wissenschaftlicher Bethätigung? Nein, ihr eigenstes Reich bleibt ihr unbestritten. Das ganze weite Gebiet, das zwischen jenem ihrem Ausgangspunkte, dem erziehungsbedürftigen, werdenden Individuum und ihrem Ziele, dem erzogenen, zur vollen individuellen und sozialen Reife entwickelten Menschen liegt. Kurz: es bleibt der Pädagogik als Wissenschaft die dankbare, aber schwierige Aufgabe, durch systematische Beobachtungen und wohlbegründete Schlüsse uns darüber aufzuklären, inwieweit der menschliche Organismus während seiner körperlichen und geistigen Entwickelung einer zweckbewuſsten erziehenden Beeinflussung zugänglich ist, welche Wirkungen die etwa möglichen erziehlichen Eindrücke auf den Organismus schlechthin sowie auf einzelne Organismen verschiedener Veranlagung ausüben, welche Maſsregeln mithin zu ergreifen sind, um ein bestimmtes Erziehungsziel wenigstens annähernd zu erreichen.

Man sieht leicht, daſs diese Wissenschaft nur auf der breiten und festen Grundlage einer exakten Psychologie möglich ist. Sie dürfte darum immerhin ihre Selbständigkeit mit gutem Rechte behaupten. Die Psychologie erforscht die Seelenvorgänge schlechthin und in ihrem — sagen wir: spontanen Ablaufe. Die Pädagogik in unserem Sinn macht davon die Anwendung auf einen einzelnen Fall und beobachtet ausschlieſslich das Verhalten der Seele unter bestimmten, absichtsvollen Einwirkungen, und zwar wesentlich im Hinblick auf das Ziel der Erziehung. Die Psychologie steht also — ihrer selbständigen

Bedeutung unbeschadet — zur Pädagogik in dem Verhältnis einer Hilfedisziplin. Die pädagogische Wissenschaft selbst mag man angewandte Psychologie nennen.

Somit hätten doch jene recht, welche die Pädagogik für eine Wissenschaft erklären? — Ja und nein. Erwägen wir zuvor noch eines: giebt es denn eine pädagogische Wissenschaft in den eben umrissenen Konturen? Ihre Anfänge sind unbestreitbar da, und zwar recht tüchtige, Gutes verheifsende Anfänge. Aber dafs es erst Anfänge sind, das wird, wenn er den Blick über das weite Gebiet schwierigster Fragen, die sich hier aufthun, schweifen läfst, auch der begeistertste Anhänger der jungen Wissenschaft nicht abstreiten wollen. Wer aber wollte behaupten, dafs es vor diesen Anfängen keine Pädagogik, keine planmäfsige und absichtsvolle Erziehung gegeben hätte? — Wir sehen klar: die Fragestellung selbst ist falsch. Es darf nicht heifsen: ist die Pädagogik Wissenschaft oder Kunst? Wir fragen richtiger: wie weit ist die Pädagogik Wissenschaft und wie weit ist sie Kunst? Noch deutlicher gesagt: wir müssen scheiden zwischen der Erziehungsthätigkeit und der Erziehungslehre. Vielleicht wäre es nützlich, für jene die Bezeichnung Pädagogie (παιδαγωγία) zu gebrauchen, auf diese den Namen und Begriff der Pädagogik (τέχνη παιδαγωγική) zu beschränken. Dann dürfen wir sagen: die Pädagogie, die Erziehung als Thätigkeit ist eine Äufserung des Schaffenstriebes, ein Bilden, also eine Kunst. Sie setzt mithin — den Begriff immer im höchsten Sinne genommen — unzweifelhaft natürliche Begabung voraus, sie kann aber darum der verständigen Erwägung und zweckmäfsigen Übung sowenig entraten wie irgend eine Kunst, ja weniger als andere, da sie in weit höherem Grade — sowohl in ihrem Objekte wie in ihrem Ziele — auf gegebene Verhältnisse Rücksicht nehmen mufs. Sie bedarf daher reicher Erfahrung, gründlichen Wissens. Dieses soll ihr die Erziehungslehre, die Pädagogik im eigentlichen Sinne, darreichen. Eine solche ist seit Jahrhunderten vorhanden, doch nur mit dem beschränkten Inhalte und Werte einer empirischen Kunstlehre. Erst in neuerer Zeit strebt die Pädagogik, wie vor ihr bereits die Ästhetik, von der oberflächlichen Erfahrung und dialektischen Kombination zur Tiefe wissenschaftlicher Erkenntnis. Sie wird, sie ist bereits — wenn auch noch jugendlich an Alter und darum noch nicht all zu reich an Leistungen — eine Wissenschaft.

Aber noch eine Bemerkung sei mir gestattet — aus der Praxis und für die Praxis — als Epilog. Ob wir nun die Kunst, ob wir die Wissenschaft der Pädagogik höher bewerten — wir sollten doch nie vergessen, dafs Kunst und Wissenschaft recht hohe Dinge sind, dafs sie beide aufserordentliche Begabung fordern, dafs auch hier nur wenige auserwählt sind. Aber viele, unendlich viele sind berufen, erziehende Thätigkeit auszuüben. Von den Eltern, von den Lehrherren ganz zu schweigen — tausende und abertausende von Lehrern, ganz gleichgültig welcher Vorbildung, sind dazu bestellt, beim Unterrichte und durch den Unterricht zugleich erziehend auf ihre Zöglinge einzuwirken. Das entspricht einem praktischen Bedürfnis, einer unabweisbaren Forderung des wirklichen Lebens: damit müssen wir rechnen. Kann man nun

im Ernste verlangen, dafs auch nur ein grofser Bruchteil von diesen tausenden in dem Mafse geistig veranlagt sei, wie es zur Ausübung einer Wissenschaft oder Kunst notwendig wäre? Darum sollten alle, die es angeht, sich doch hüten, gar zu hohe Worte bei jedem Anlasse zu gebrauchen, wo von Erziehung und Unterricht die Rede ist. Damit wird der guten Sache mehr geschadet als genützt. Die selbstgefälligen und schwachen Geister — und welcher Stand wollte leugnen, dafs er auch von diesen seinen Anteil hat — kommen durch solche wohlgemeinte Hyperbeln leicht in Versuchung, ihre eigene Arbeit viel höher einzuschätzen, als sie verdient — und damit verliert sie auch ihren wirklichen Wert. Die gewissenhaften und aufrichtigen Naturen aber — und dieser Schaden ist noch viel schwerer — werden durch solche überspannte Forderungen ebenso leicht entmutigt und verlieren die Freudigkeit, die gerade ihr Beruf in hohem Mafse fordert. Rechnen wir immer mit dem Möglichen. Führende Geister brauchen wir auch in der Pädagogik, Männer, welche die Erziehungslehre wissenschaftlich begründen und vertiefen oder die Erziehungsthätigkeit mit genialer Kunst ausüben. Aber der schlichte Lehrer kann sowenig immer Gelehrter oder Künstler sein, als etwa jeder Richter eine Leuchte der Rechtsgelehrsamkeit, jeder Arzt ein chirurgisches Genie oder jeder Baumeister ein Michel Angelo. Alle diese Berufe verlangen ohne Zweifel wissenschaftliche oder künstlerische Vorbildung, das heifst gründliches Wissen und technische Schulung. Die Förderung der Wissenschaft, die Anbahnung einer neuen Kunstblüte kann nur einzelnen und auch diesen nur nebenher vergönnt sein. Darum wird es gut sein, dafs auch auf dem Gebiete der Pädagogik der etwas verschwenderische Gebrauch der Begriffe Wissenschaft und Kunst, wie ihn die frohe Begeisterung frischen Strebens hie und da mit sich gebracht hat, ein wenig eingeschränkt wird. Mufs die praktische Pädagogie, wie wir sie an unseren öffentlichen Schulen üben, durchaus einer bestimmten Richtung kulturschaffenden Wirkens eingeordnet sein, so mag man sie richtiger eine — immerhin wissenschaftlich fundierte und an wahrhaft künstlerischen Vorbildern geschulte — Technik nennen. Mir persönlich würde auch die Bezeichnung als Kunsthandwerk, wenn man sie richtig versteht, keineswegs ehrenrührig erscheinen. Würde unsere Thätigkeit doch damit nur, der gegebenen Wirklichkeit entsprechend, als ein vorwiegend praktischer Beruf bezeichnet, dessen Träger — ganz ähnlich etwa wie der Arzt, der Richter, der Landmesser — auch wo er auf selbständige wissenschaftliche oder künstlerische Bedeutung keinen Anspruch erhebt, immer seine volle und schwere Aufgabe im sozialen Tagesleben zu erfüllen hat — eine Aufgabe, die wahrlich, redlich angefafst, einen ganzen Mann erfordert. Ist also auch nicht jeder Lehrer eine Gröfse der Wissenschaft oder Kunst — es sind andere Verdienste, die seinem Wirken bescheideneren, aber darum nicht minder echten Wert verleihen.

ZUR SÄKULARFEIER DER LATEINISCHEN HAUPTSCHULE IN DEN FRANCKESCHEN STIFTUNGEN ZU HALLE.

Von Alfred Rausch.[1])

Seitdem es eine geschichtliche Wissenschaft giebt, ist es üblich geworden, den Verlauf der Zeiten nach Jahrhunderten abzumessen, und seitdem in den Völkern höherer Gesittung ein geschichtliches Bewufstsein lebt, haben sie den Brauch geübt, am Schlufs eines Jahrhunderts sinnend Halt zu machen und zurückzuschauen. Wenn jemals, so kommt beim Rückblick auf ein Jahrhundert über uns die Ahnung des Unermefslichen in der Zeit, des Ewigen: hier der Beobachter, vergänglich und nichtig, an ihm vorüber der Strom der Geschichte, der sich stets ablösenden Generationen, der Ozean der Zeiten.

Sitzt das kleine Menschenkind
An dem Ozean der Zeiten,
Schöpft mit seiner kleinen Hand
Tropfen aus den Ewigkeiten.

Besonders unser Jahrhundert und zwar die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts ist dadurch ausgezeichnet, dafs eine eindringende geschichtliche Betrachtung alles Werdens geläufig geworden ist, welche vollendete Darstellungen der Weltgeschichte hervorgebracht hat. Die zweite Hälfte erscheint mehr durch Bereicherung und Verwertung der Naturwissenschaft charakterisiert. Diese wollte der Geschichte das Recht bestreiten, den Zeitverlauf nach Jahrhunderten einzuteilen. Nur zufällig, so meinte ein Naturforscher, ist unser Zahlensystem ein Zehnersystem, und nur durch dieses sind wir auf die Einteilung in Jahrhunderte geführt. Doch es ist der historischen Wissenschaft gelungen, diesem Einwurfe gegenüber ihre Einteilung zu rechtfertigen. Die Berechtigung dazu, ein Jahrhundert als eine chronologische Gröfse anzunehmen, zeigt sich deutlich, wenn wir auf die Entwickelung einer Familie, eines Geschlechtes hinblicken. Ein Jahrhundert bietet Raum für das Wirken dreier Generationen: Vater, Sohn und Enkel, diese drei bilden eine Einheit, sie sehen einander noch ins Auge, der Vater spricht zum Sohne und zum Enkel, doch der Urenkel vernimmt seine Stimme nicht mehr, er gehört einer anderen Zeit, einem neuen Jahrhundert an. So umfafst ein Jahrhundert gerade drei Menschenalter. Im einzelnen Menschenalter ist ein Jahrzehnt etwas Grofses, so dafs der einzelne am Schlufs eines Jahrzehntes innehält und zurückblickt,

[1]) Festrede, gehalten am 1. Juli 1898.

so wie es unserem kaiserlichen Herrn in diesen Tagen beschieden war; für das Leben einer Gemeinschaft sind zehn Jahrzehnte etwas Großes, so daſs das neue Geschlecht wohl thut innezuhalten und zurückzuschauen.

Gehen wir von heute zurück durch zwei Jahrhunderte, so kommen wir in die schöpferische Zeit, in der A. H. Francke seine Schulen und Anstalten begründete. Damals schuf er das Pädagogium, seine vorzüglichste Schulschöpfung, und die Lateinische Schule. Beide Schulen haben nebeneinander bestanden in wechselseitiger Förderung, bis zuletzt beide verschmolzen worden sind, so daſs heute nur eine Schule feiert und die ehemaligen Schüler beider sich die Hand reichen zu völlig gemeinsamer Feier.

Das Pädagogium hatte den Zweck, der Universität eine wohlgebildete Jugend zuzuführen. Allgemein sind in jenem Zeitalter die Klagen der Universitätslehrer, daſs die Studenten ohne gute Sitten und ohne Kenntnisse der Universität zugeführt wurden. Der Name knüpft an eine von der Schulgeschichte bisher fast nicht beachtete Einrichtung an, wie sie zu gleichem Zwecke auf einigen alten Universitäten mit der Bezeichnung Pädagogium schon bestand, so z. B. in Wittenberg. Der Lehrplan Franckes vereinigte in sich alles Wissen und Können, was man damals schätzte, und war der wohl abgewogene Ausdruck der Zeitbildung. Die Anfänge des Pädagogiums fallen in das Jahr 1695, damals wurden Francke die ersten Scholaren zugeführt. Schon im folgenden Jahre konnte eine förmliche Schule eröffnet werden unter dem ersten Inspektor Joh. Anastasius Freylinghausen. Die zuerst in Bürgerhäusern zerstreut wohnenden Scholaren wurden 1700 im Reichenbachschen Hause vereinigt. 1713 bezogen sie am 19. April das neue Gebände des Pädagogiums unter dem Inspektor Hieronymus Freyer (1705—1747), der um die Entwickelung des Pädagogiums die gröſsten Verdienste hat durch seinen Unterricht, seine Lehrbücher, seine Methodik des Unterrichts. Nach Freyers Tode folgt eine zweite Periode der Anstalt bis gegen das Ende des Jahrhunderts. Sie war minder erfolgreich und glücklich. Dann aber erlebt das Pädagogium seit 1784 eine zweite Blüteperiode unter der Leitung und dem Einflusse von August Hermann Niemeyer und von 1829 bis 1851 unter dessen Sohne Hermann Agathon Niemeyer. Die vierte und jüngste Periode beginnt mit dem Jahre 1853, als Direktor Kramer mit der Leitung der Stiftungen auch die des Pädagogiums übernahm. Nach erneutem Aufschwung trat doch immer deutlicher hervor, daſs unter den veränderten Verhältnissen der Neuzeit die Geldmittel der Anstalt nicht ausreichten, zumal die Zahl der eigentlichen Alumnen durch die der Stadtschüler stark überboten wurde. Als aber auch diese nach der Gründung eines eigenen Gymnasiums durch die Stadt Halle geringer wurde, beschloſs das Direktorium nach langen Verhandlungen 1869, das Pädagogium als Schule aufzuheben, und zu Ostern 1870 wurde dieser Beschluſs ausgeführt mit der Absicht und Hoffnung, die Anstalt dereinst unter günstigeren Verhältnissen wieder zu begründen. Allerdings ist mit dem Pädagogium aus dem Verbande der Franckeschen Stiftungen diejenige Schule ausgeschieden, für die Francke und sein Zeitalter das meiste gethan hatten, eine Schule, die einfluſs-

reich, ja vorbildlich gewesen ist für die Einrichtung und den Unterrichtsbetrieb anderer Anstalten, so daſs in der Geschichte des höheren Schulwesens in unserem Vaterlande nur wenige Schulen an die Bedeutung des Pädagogiums Franckes heranreichen

Wenn uns über den leider unabwendbaren Verlust dieser Anstalt eins zu trösten vermag, so ist es der Umstand, daſs wie ein Teil der Lehrer und der Schüler und der Schulräume so auch der geistige Besitz des Pädagogiums der Latina zu gute gekommen ist durch die Verschmelzung, so daſs der Umfang dieser Schule sowohl wie auch der Nachdruck ihrer Wirksamkeit verstärkt wurden. Die Lateinische Schule ist von Francke 1697 begründet worden für diejenigen Knaben, welche die Eltern gern in den 'fundamentis studiorum' unterrichten lassen wollten. Mit dieser Schule wurde 1699 die Klasse solcher Waisenknaben vereinigt, die durch Unterricht in den Sprachen und Wissenschaften für einen höheren Beruf befähigt werden sollten. Seitdem haben die Orphani einen Bestandteil der Schülergemeinde gebildet. Die Schule hatte zuerst drei Klassen, diese Zahl wurde aber von 1704 an auf sechs vermehrt, wie denn überhaupt die Zahl der Schüler schnell wuchs, 1709 auf 256, 1720 auf 300, 1729 auf 455, 1732 auf 500, 1743 auf 550, so daſs die Latina immer eine der allergröſsten Schulen gewesen ist. Die Räume in den beiden oberen Stockwerken des groſsen Vordergebäudes hat die Schule schon 1714 bezogen und fortan bis heute innegehabt. Nur einmal sah sie sich auf lange Zeit aus diesen Räumen verwiesen, als 1813 nach der Schlacht bei Leipzig auch diese Zimmer, zum Lazarett verwandelt, Verwundete und Kranke aufnahmen.

Nach dem ersten Aufschwung der Schule folgte in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts auch hier ein starker Rückgang, die Schülerzahl sinkt bis auf 200, der ganze Betrieb erlahmt, und besonders erwies sich der deutsche Unterricht als zurückgeblieben. Mit dem neuen Jahrhundert zeigt sich wieder frischeres Leben, der Unterricht wird zeitgemäſs umgestaltet, regelmäſsige Konferenzen werden abgehalten, in den Konferenzen wird eingehend beraten über die Gestaltung des Unterrichts, pädagogische Schriften werden besprochen, eine schriftliche und mündliche Reifeprüfung wird eingerichtet, ja man macht den Anfang mit dem Turnen, giebt das Baden den Schülern frei und gestattet ihnen, das von Klopstock so gepriesene Schlittschuhlaufen auf dem Zwingerteiche zu üben

Dieses fröhliche Gedeihen der Schule wurde unterbrochen durch den unglücklichen Krieg mit Frankreich, durch die Schlacht bei Jena 1806. Nach dem Tilsiter Frieden wurde Halle dem Königreich Westfalen einverleibt. Während der westfälischen Regierung vollzog sich ein bedeutsames Erlebnis der Schule. Schon 1805 hatte die preuſsische Regierung den Plan erwogen, die drei in Halle bestehenden Gymnasien zu einer groſsen Schule zusammenzufassen, so daſs das alte seit 1565 bestehende lutherische Gymnasium und das 1711 gegründete reformierte Gymnasium mit der Schola Latina vereinigt wurden. Durch ein Dekret der französischen Regierung, gerade in diesen Tagen vor 90 Jahren erlassen, wird die Vereinigung bestimmt. die Lehrer-

kollegien, die Schüler und die Bibliotheken der Schulen werden verschmolzen, so daſs sie in die Latina aufgehen, die von da an als Lateinische Hauptschule bezeichnet wird. Das lutherische Gymnasium hat ihr noch den Stadtsingechor zugebracht. Luther war ja als Schüler auch Chorknabe gewesen. Die so gebildete Lat. Hauptschule wurde am 24 Oktober 1808 durch eine Rede des Direktors Aug. Herm. Niemeyer, des Kanzlers der Universität, eröffnet, und zunächst geleitet von dem bisherigen Inspektor der Latina Dr Dick und dem Konrektor des lutherischen Gymnasiums Dr Rath, die einander halbjährlich im Schulregiment ablösten.

Nach den Freiheitskriegen bestand für die Latina wie für das Pädagogium die Aufgabe der Leiter darin, den Unterricht der Schulordnung anzugleichen, wie sie auf den übrigen preuſsischen Gymnasien bestand. Als 1833 der Rektor Dr Dick gestorben war, übernahm eine Zeit lang der Direktor Hermann Agathon Niemeyer selbst die Leitung und führte die Umgestaltung weiter, indem er besonders das Fachsystem abschaffte und die Einteilung nach sechs bestimmten Klassen einrichtete. Diese Bemühungen sind mit Eifer und groſser Gewissenhaftigkeit von dem am 29. April 1833 eintretenden Rektor Maximilian Schmidt fortgesetzt worden, der aber schon 1841 zu Bern in der Schweiz, wo er Erholung und Genesung gesucht, verstarb. Ihm folgte am 11 April 1842 Friedrich August Eckstein, unter dessen Leitung die Lehrverfassung der Schule in volle Übereinstimmung mit den übrigen preuſsischen Gymnasien gebracht wurde. Das Wirken Ecksteins und seiner Nachfolger im Rektorat lebt noch in frischer Erinnerung und überhebt mich der geschichtlichen Darstellung.

Drei andere Gymnasien hat also die Latina im Laufe dieses Jahrhunderts in sich aufgenommen. Kein Wunder, daſs sie zu einer so groſsen Schule geworden ist. Viele und bedeutende Schulmänner sind aus dem Kollegium der Latina und des Pädagogiums hervorgegangen, und auf viele ehemalige Schüler können beide Schulen hinblicken, die als treffliche, hochangesehene Männer in den verschiedensten Berufsarten gewirkt, der Kirche, dem Staate, der Gesellschaft treu gedient haben und noch dienen, die auch in den Zeiten der Not das Vaterland mit den Waffen verteidigt, ja ihm ihr Leben geopfert haben. Doch nicht allein der glänzenden Namen gedenkt die Schule heute, sie freut sich eines jeden, der in tüchtiger Arbeit im kleinen wie im groſsen Wirkungskreise das Gute schafft getreu dem, was ihn die Schule lehren wollte. Sie alle sind der Schmuck und die Ehre unserer Anstalt.

Wenn wir nun das, was die Geschichte uns zeigte, überlegen, um aus der Geschichte des Stifters und seiner Stiftungen zu lernen, so müssen wir vorerst dieses erkennen: das Gröſste an Francke dem Pädagogen ist, daſs er es verstand die Menschen so zu führen, daſs gerade die edelsten Kräfte und Regungen in den Menschen wirksam wurden, daſs sie Gott und die Menschen mit der That liebten, daſs sie opferwillig, selbstlos und treu wurden. Bis auf den heutigen Tag gehen von ihm Ströme des Segens und der Liebe aus. Das ist in der That das Höchste, was eine Pädagogik der Jugend, der Gemeinde, des Volkes erreichen kann.

Zu dieser hohen Gabe praktischer Wirksamkeit gesellte sich bei Francke aber auch eine ganz ungewöhnliche theoretische Einsicht und Kenntnis der Erziehungswissenschaft. Sie spricht sich aus in seinen Schriften über Pädagogik, ganz besonders in den vier Stücken, die er von einer höheren Schule verlangt. 'Bei einer guten Erziehung ist fürnemlich auf viererley zu sehen, nämlich dafs die Jugend 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in nötigen Wissenschaften, 3) zu einer geschickten Beredsamkeit und 4) in äufserlichen wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen möge, als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehet.' Die erste Forderung der Gottseligkeit bildet das Portal zu dem Schulhaus, das er errichtet. Wissenschaften und Künste stehen in der Mitte, sie bilden den eigentlichen Tummelplatz des Unterrichtes. An vierter Stelle stehen die guten Sitten, die moralische Erziehung zur Tugend, sie bilden die Ausgangspforte aus der Schule und den Zugang zum Leben. Durch Frömmigkeit und gute Sitten soll der Wille, durch Wissenschaften und Künste der Intellekt gebildet werden, und der Zögling soll durch Gottseligkeit für die Religion, durch gute Sitten für das Gebiet der Gesittung, das staatliche und gesellschaftliche Leben, durch den Unterricht für Wissenschaft und Kunst tüchtig gemacht, kurz für alle vier Provinzen höherer menschlicher Kultur befähigt werden: für Religion und Gesittung, Kunst und Wissenschaft. Fürwahr umfassender und umsichtiger läfst sich die Aufgabe einer höheren Schule und edler Bildung gar nicht aussprechen, und über Franckes schlichte Weisheit ist die Theorie der Pädagogik nicht hinausgekommen, ja sie hat vielmehr Veranlassung, immer wieder von Francke die hohe Wertschätzung der Willensbildung zu lernen; denn seine Pädagogik ist vor allem eine Pädagogik des Willens.

Zu allen Zeiten hat die Gefahr nahe gelegen, den Jugendunterricht zumeist auf den Intellekt zu berechnen. Kenntnisse zu überliefern und angeeignete Kenntnisse zu zeigen ist auch in der That ein Hauptgeschäft des Unterrichts, aber Kenntnisse allein nützen nicht, wenn sie nicht zum Vehikel höherer Güter werden. Darum haben auch die grofsen Pädagogen stets die moralisch-religiöse Erziehung, die Bildung des Willens mehr betont als die des Intellektes: unter den Pädagogen der Neuzeit wohl keiner so mit voller Überzeugung wie Francke. Seine psychologischen Anschauungen befinden sich in vollem Einklang mit der fortgeschrittenen wissenschaftlichen Psychologie von heute. Immer mehr hat sie erkennen müssen, dafs alles menschliche Seelenleben im Willen wurzelt, dafs ohne Einflufs auf den Willen aller Unterricht nicht viel fruchten könnte, und wenn er mit Menschen- und mit Engelzungen redete. Ein Philosoph unserer Zeit, ein Mann ernster Wissenschaft, spricht es als seine volle Überzeugung aus, dafs nur die Zugehörigkeit zu einer sittlich geordneten Gemeinschaft erziehend wirkt. Eine einseitige Pflege des Intellektes dagegen bringt wohl gescheite und kritisch beanlagte, aber keine zufriedenen und brauchbaren Menschen hervor. Zugleich aber verleiht diese Richtung auf den Willen der Pädagogik Franckes einen sozialen Zug, der aller aus blofsem Aufklärungsbedürfnis entsprungenen Pädagogik fehlt.

Sodann ist Franckes Pädagogik, wie er selbst betont, vor allem praktisch, sie will überall nur das Erreichbare, sie bringt keine fertigen Ideale für Kunst und Wissenschaft mit, wie etwa der Neuhumanismus seit Winckelmann, Goethe und Wilhelm von Humboldt, sie will nicht jedem Kaviar geben, sondern vorerst nahrhaftes Brod Gerade diese Selbstbescheidung Franckes, die Richtung auf das Zweckmäßige kann unsere Zeit etwas lehren wir wollen allen womöglich alles geben und stehen alle unter dem Einfluß des neuhumanistischen Ideals, das erreicht werden soll und so selten erreicht wird Darum kommt leicht Mißmut und Pessimismus auf, und es ist höchst lehrreich zu sehen, wie Francke unter nicht minder schwierigen Verhältnissen unverdrossen zu erreichen sucht, was möglich ist, ohne Klage und Verbitterung

Auf solchem Grunde standen die beiden höheren Schulen Franckes Die spätere Zeit hat daran manches umgestaltet. Es galt die Latina und das Pädagogium zu ebenbürtigen Gymnasien des preußischen Staates zu entwickeln Aber auch seitdem die öffentlichen höheren Schulen alle die Fürsorge des Staates erfahren, wird dennoch eine Schule darauf bedacht sein, ihre Eigenart sich zu bewahren und zu pflegen, wie sie aus der Geschichte der Anstalt, aus den Bedürfnissen der Heimat, aus dem Zusammenwirken von Leitern und Lehrern hervorgeht. Welches ist die Eigenart der Latina? Welches sind die besonderen Güter, die sie zu pflegen hat?

Zuerst will sie, wie alle Schulen in den Mauern der Stiftungen Franckes, die Jugend im Sinne des Stifters zu Gott führen und fromme Knaben und Jünglinge bilden

Das zweite ist die bewußte Vereinigung von Unterricht und Erziehung Darin liegt ein Segen für die Jugend, aber auch ein Segen für die Lehrer Wir wissen, wie wertvoll es gerade für den jungen Lehrer ist, mit der Jugend in nähere Berührung zu kommen, mit ihr Freud und Leid zu teilen Und wie sind wiederum die Lehrer und Erzieher durch diese gemeinschaftliche Aufgabe untereinander freundschaftlich verbunden gewesen, wie haben sie sich einander schätzen, in ihren Studien fördern gelernt! So hat diese Vereinigung von Erziehung und Unterricht stets auch ihren besonderen Segen für das Kollegium gehabt, der sich bekundete in dem harmonischen Zusammenleben, in der wissenschaftlichen und namentlich auch pädagogischen Förderung

Wenn das Pädagogium die Aufgabe gehabt hat, die Söhne vornehmer Familien, ja des höchsten Adels zu bilden, so daß Vaterlandsliebe und edle Sitten, die Mitgift der Familie, sich vereinigten mit rechter wissenschaftlicher Bildung, so hat die Latina die besondere Aufgabe erfüllt, auch Unbemittelten zum Studium zu verhelfen und der Tüchtigkeit aus dem Volke die Bahn frei zu machen durch Unterstützung und Erleichterung Wir wissen, wie altangesehene Familien stets der Hort wertvoller Traditionen gewesen sind, wir wissen aber auch, wie immer wieder aus dem Volke frische, arbeitsfrohe Kräfte in alle Berufsarten aufgestiegen sind Und dazu beizutragen durch Wohltaten an unbemittelten würdigen Schülern, das ist die dritte besondere Aufgabe der Latina Gewiß muß der Latina als einer gelehrten Schule Wissenschaft und

Kunst als das Hauptmittel zur Bildung der Jugend gelten, und sie hat immer hohe Anforderungen an die wissenschaftliche Ausbildung der Jugend gestellt und konnte sie stellen bei dem regen Wetteifer, den die große Zahl der Lernenden entfacht, und bei der Fülle wissenschaftlicher Tüchtigkeit, die ein so großes Kollegium in sich schloß. Aber die Treue gegen den Stifter und der von jeher hier heimische Sinn für die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, sie bringen es mit sich, daß die Latina in jenen drei Bestrebungen ihre besondere Aufgabe zu sehen hat: die Pflege einer ernsten Religiosität und Erziehung zu moralischer Tüchtigkeit, beides bewirkt durch erziehende Lehrer, das ist die Trias, in der die Eigenart unserer Einrichtungen beruht.

So hat der Blick auf die Geschichte dazu gedient, daß wir uns unserer Eigenart von neuem bewußt geworden sind und den Antrieb fühlen, sie auch zu pflegen und für die Zukunft zu erhalten. Denn wenn es auch heute vor allem gilt in die Vergangenheit zurückzuschauen, so werden sich doch auch die Gedanken der Zukunft zuwenden. Manches wird die Zukunft ändern, andere Menschen werden kommen und wieder gehen, ein Jahrzehnt nach dem andern wird umgestalten, Neues schaffen, und wenn es Gottes Wille ist, wird nach hundert Jahren ein neues Geschlecht sich versammeln und auf unsere Zeit hinblicken, wie wir heute auf die vergangenen Jahrhunderte. Mag dann auch vieles anders geworden sein, wenn wir nur in dem Einen einig sind, und darin ein Jahrhundert das andere grüßt, daß die Nachgeborenen mit uns sprechen: Gebt unserm Gott die Ehre, daß alle Zeitalter sich vereinigen in der Verehrung dessen, vor dem tausend Jahre sind wie der Tag, der gestern vergangen ist, oder wie eine Nachtwache. Möge sich der ewige Gott wie bisher so auch heute und so auch in alle Zukunft zu uns bekennen!

PETRUS ANGELIUS BARGAEUS.

Ein Dichter- und Gelehrtenleben

Von Wilhelm Rüdiger.

(Fortsetzung.)

1 Übertragungen und Nachbildungen aus griechischen und lateinischen Dichtern.

a) Übersetzungen aus Theokrit, Menander und der Anthologia Epigrammatum.

In Adonis obitum ex Theocrito (Angelius Carm I 3)

Exstinctum Venus intuens Adonin nach (Pseudo-)Theocrit.

(Vgl Fritzsche S 293) Ἄδωνιν ἡ Κυθήρη Ὡς εἶδε νεκρὸν ἤδη

Ex Menandro (Angelius I 15) Hanc si optionem fecerit mihi deus [1])

De Lacedaemonia matre ([illegible] I 9) Effugit ex acie [2])

De Demaeneta (II 16)

Octo olim natos bello Demaeneta raptos [3])

Eodem omnes fertur contumulasse loco

In imaginem Didonis (II 23) Quam cernis vera est magnae Didonis imago [4])

In eorum obitum qui pro patria ceciderunt (II 24)

Qui propriae quondam patriae peperere salutem [5])

sowie

Concreto ut pueri rapiunt e flumine crustas

Cum brumae atque hiemis obriguere gelo (ed. Rom II 14)

In Vitem Quaenam autem infelix regio, quaenam invia soli [6])

Ad Deliam puellam: Invidet hos oculos tibi Iuno haec bracchia Pallas [7])

b) Nachbildungen nach der Anthologia Epigrammatum und lateinischen Dichtern

Nach der Anthologia Epigrammatum

1 De Iola Ille tuus, Pan semper, crinitus Iolas [8])

2 De Thyrsi pastore et Laelape cane Iniussae rediere et oves simaeque capellae [9])

---

[1]) Meineke Comic Graec IV p. 134 ff Θεοφορουμένη
Εἴ τις προσελθών μοι θεῶν λέγοι· Κράτων,
ἐπὰν ἀποθάνῃς, αὖθις ἐξ ἀρχῆς ἔσει.

[2]) Anthologia Palat IX 61 [3]) Anthologia Graeca I 362

[4]) Anthologia Graeca II 216 Pal XVI 151 [5]) Anthologia Palat App Vol II 153

[6]) Anthologia Palat. IX 561 Τίς σε πάγος δυσήνεμος ἀνήλιος

[7]) Ebd V 95 Ὄμματ᾽ ἔχεις Ἥρης, Μελίτη, τὰς χεῖρας Ἀθήνης

[8]) Ebd VII 703 Θύρσις ὁ κωμήτης ὁ τὰ νυμφικὰ μῆλα νομεύων

[9]) Ebd VII 173 Αὐτόμαται δείλῃ ποτὶ τὔπαυλον αἱ βόες ἦλθον

3. Ad Philomelam avem: Ne cantus Philomela tuos, ne prome ad auras.[1])
4 De Luscinia ave: Aucupe dum trepidae surgunt clemente volucres [2])

Nach römischen Dichtern

1 De amica Pholoë Hac mihi venturam sese promiserat hora, cfr Tibull. I 8 69 Odorunt Pholoe, moneo, fastidia divi
2 In obitum Myconis pueri Exstinctum Dryades puerum flevere Myconem, cfr Martial. VI 68 Flete nefas vestrum, sed toto flete Lucrino

2. Gedichte humoristischen und sarkastischen Inhalts nach Catulls Art.

Ad Florianum: O loquacior obstrepentiorque Ranis omnibus, omnibus cicadis (Angelios I 4); ad Iucundum: Iucunde omnibus e meis amicis (I 10); ad Octavianum Nigrum Octavi Niger, erudite judex (I 11), ad Laelium Taurellum: Velim, si tibi forte non molestum est (I 13); Ut omnis tibi constet et negotii (I 19), Laeli, si tibi di deaeque (I 23), ad Antonium Cioffum Si quicquam Angelio placere, quicquam (I 17); Feruntur olim tres fuisse virgines (I 24); ad Caculam[3]): Inanis hic et invenustus et malus liber (I 12); Cacula tam placet ipse sibi (II 31), Saepe mihi dubio versanti in pectore mentem (ebenda); In cycno quicumque leves (ed Flor IV 53 Rom II 57), desgleichen auf den Charlatan Tippulo[4]) (ed Flor I 19 Rom III 12) Ferner gehören hierher noch ad Marium Columnam Olim volucres cum solebant a metu (ed Flor I 21 Rom III 14); Quod nunc ut soleo quotannis (ed Flor III 3 Rom IV 9), De cane: Quem dono catulum mihi misisti (III 23 IV 20); sowie in Hortum: Horte et vepretis tristior densissimis (I 15)

3 Epische, epigrammatischer Form sich nähernde Schöpfungen, die von der Hochachtung des Dichters für einzelne Persönlichkeiten Zeugnis ablegen.

In Federici Feltrii Urbinatium Ducis effigiem Artes et docuit Punica gens suas (ed Flor I 6 Rom III 6), ad M Tullium Beroum Quicunque veram te quietem persequi (ed Flor I 22 Rom III 15), ad Marium Columnam O spes maxima nominis latini (ed Flor II 2 Rom IV 3), ad Paulum Manutium[5]) Ecquis praeterea audeat Manuti (ed Flor II 3); de saxo curarum ad hospitem Hac viden' rude prominensque saxum (ed Flor II 4 Rom IV 5); ad Ioh Bapt Asinium Quis me laetior beatiorque? (ed Flor II 5 Rom IV 6); ad Marium Columnam Quisnam carmina tam polita, quisnam (ed Flor III 7 Rom IV 12), ad Vincentium Malpilium Vincenti egregium decus vetustae (ed Flor II 8), ad Franciscum Vinthamum Quae testes animi tuique amoris

[1]) Ebd IX 87 Μηκέτι νῦν μινύριζε παρὰ δρυὶ μηκέτι φώνει.
[2]) Ebd. IX 343 Αὐταῖς σὺν κίχλαισιν ὑπὲρ φρυγάνοιο διωχθεὶς
[3]) Cacula militaris Plaut. Trin III 2 95 Gloss Philox p 32, 5 Cacula δοῦλος στρατιώτου, Placid Gloss p 446 Caculae lixae aut servi militum.
[4]) Plaut Pers. II 2 62 cfr Varro bei Nonius 189, 10
[5]) Vgl auch noch Quantum Roma sui Ciceronis maxima hoguae (ed Flor I 23 Rom. II 17), Exerta est tecum culti Ciceronis imago (ed Flor I 24 Rom II 18)

(ed Flor II 9 Rom IV 13), ad Ioh Bapt Minutulum: Quod libros mihi, quos habere avebam (ed Flor III 11 Rom IV 15), ad Iosephum Iovam: Abstu igitur Iova? et sodales liquisti (ed Flor III 15); ad Franciscum Vintham: Vintha quem dubium est diserta plusne (ed Flor III 16 Rom IV 16), ad Ranerium Boccam: Raneri, iuvenum sennumque ocelle (ed Flor III 20 Rom IV 18), ad Ludovicum Beccatellum: O flos, o decus o Bonomensis (ed Flor III 18 Rom IV 17), ad Franciscum Sannium: Quod cynegeticos meos libellos (ed Flor III 21 Rom IV 19), ad Laelium Guidiccionem: Numquid tam male Laeli amico — (ed. Flor III 22), ad Iosephum Boccam: En iam quos ferus excitarat aestus (ed Flor III 24 Rom IV 21), ad Baccium Tinghium: Commendo tibi plurimum tuasque (ed Flor III 25), ad Franciscum Vintham: Commendo tibi, mi diserte Vintha (ed Flor III 26 Rom IV 22), ad Iulium Columnam: Dat dono Angelius suos libellos (ed Flor III 27), ad Flamettam Soderinam: Fiammetta o pulchris virtutum insignibus aucta (ed Flor IV 5), nec facis inferior pulchrae mea flamma Diones (ed Flor IV 11), Erinnam Sapphoque suae ad sidera ferre (ed Flor V 58), Ex oculis istis, ex ista incendia fronte (ed Flor V 59), Et forma insigni et praeclaro sanguine gentis (ed Flor IV 8), In effigiem Benedicti Varchii: Sacravit primam primo qui flore iuventae (ed Flor IV 7 Rom II 20), ad Iohannem Albertium: Si medicum merces sequitur sua (ed Flor IV 9 Rom II 21), ad Antonium Lanfredinum: Si quem optare licet, quicum traducere vitam (ed. Flor IV 10 Rom II 22) De Carmine Pompei Arnolfini ad Musas: Hos versus Nymphae Aonides, Iovis aurea proles (ed Flor V 10), ad Antonium Ciofium: Quae te horas vitae genio tribuisse Ciofi (ed Flor V 13 Rom II 32), ad Petrum Antonium Iacominium: Aoniis o cura puer gratissima nymphis (ed Flor V 16 Rom II 34); ad Dionysium Lambinum. Lambine implicitos cui vatum solvere nodos (ed Flor V 21 Rom. II 38); in obitum Philippi Tornaboni: Qui vatum obscuras voces, qui scripta piorum (ed Flor V 35 Rom II 46), in obitum Henrici Vallesii Henricum tristis cum iam Bellona videret (ed Flor V 37 Rom II 48), ad Laelium Taurellium: Quem modo perscriptum Laeli legis, optime, librum (ed. Flor V 43 Rom II 53), in obitum Iohannis Medicis Cardinalis. Nec lacrimas oculis tristes nec pectore questus, Heroum qui facta Mari, paullo ante parabam, In magno patris imperio quam vixerit menses, Non te tam pulchro spoliatum corpore tamque, Quem Cosmus Medices (ed Flor V 46—50 Rom II 55—59), ad Gherardum Spiniam: Ad Soderinam, Spini dulcissime, cum me (ed Flor V 62), ad Isabellam Medicem: Quam modo multiplici contextam ex arte corollam (ed. Rom II 4), Si tibi quae praestaes animus (ed Rom II 5), ad Franciscum Medicem: Iustitiae nullus cum iam locus esset in urbe (ed. Rom II 11), ad Franciscum Panicarolam: Orantem qui te non attica nescit (ed Rom II 16), ad Laureatium Jacomimum: Laurenti o pulchris virtutum insignibus aucte (ed Rom II 19), ad Petrum Victorium: Si quem felicem ac vere statuere beatum (ed Flor V 6 Rom II 27), ad Cyprianum Saracellinum: Difficile est Cypriane illum, quem diligis ipse, ad Arnum: Pater beate fluminum liquentium (ed Flor I 10 Rom III 8), ad Ferdinandum Medicem: Darius olim Xerxis illius

pater (ed Flor I 20 Rom III 13); ad Alexandrum Iustum Iusti, cur ego nunc domum redire (ed Rom IV 4); ad Franciscum Toletum societatis Iesu Pater Tolete, cuius admirabilis (ed Rom III 2), ad Franciscum Bencium societatis Iesu Benci dum numeris Maronianis (ed. Rom IV 2)

4. Hymnen, Epigramme aus der Aufenthaltszeit des Dichters in Pisa und Rom.

Ad bonam valetudinem pro Georgio Cornelio O diva sedes quae colis arduas (ed Rom III 3), Lenaia Lux, o beata lux — (ed Flor I 13), Votum pro suscepta venatione ad Dianam Sic tua Panchaeis fragrent altaria donis (ed Flor IV 5 Rom II 26), ad Christophorum Cressum in mendem alutam Ipse leves cernis, Cressi, conantur ut alae (ed Flor IV 11 Rom II 40); In Ingratum Si laesus doleo, si quem minus esse decebat (ed Flor IV 15 Rom II 33), ad Amyllam Dum tu inter silvas glandem lectura moraris (ed Flor IV 22), ad bonam valetudinem Si genio indulsi, si vixi suaviter (ed Flor IV 24 Rom II 39), ad Amyllam Hic tecum, mea Amylla, ad aquam (ed Flor IV 30), Votum Amyllae nubentis Has violas, hos narcissos, haec lilia (ed Flor IV 33) Persolutio voti Congressus quoniam cupidi (ed Flor IV 34), ad Album Puellam Carminibus mihi si duram vis flectere mentem (ed Flor IV 57 Rom II 59); de Phlogilla Dianae Phoeboque novum decus addita et ingens (ed Flor IV 60 Rom II 60), de Damone et Phlogilla Damoni dum forte subit nova cura Phlogilla (ed Flor IV 61 Rom II 61); Tumulus Laodamiae Puellae Vita fuit, mea usta, brevis tua (ed. Flor IV 36 Rom II 47); Puerperium Haec ego formosa Lycidas (ed Flor IV 41 Rom II 41), ad Alexandrum Puccium Venor ego o Pucci (ed Flor IV 63 Rom II 62), De XIII. Italorum cum XIII Gallis pugna Quisquis es, egregiis animum si tangeris ausis (ed Rom II 3), De hirundine quae strangulaverat pullos suos Advolat e pueri manibus ludentis hirundo (ed Rom II 6), De aquila in aëre interempto a Mario Ursino (ed Rom II 89), ad Marium Ursinum De Ciconia interempta (ed. Rom II 12), In Spem (ed. Rom II 15), In Ammanati Antaeum Anne hoc Alcides in signum est versus (ed Rom. II 50), ad Musam Si nihil in nostris positum scis esse libellis (ed Rom II 54), ad Silvestrum Boncordium Quid petis ex aula census et commoda vitae, Aspice fatalis quantum vis improba casus, ad urbem Austriaquando pilleis donata fuisset (Msc. Cod Dresd 121, p 174 176 177) Hierher gehören ferner noch die bei Iovius Elogia Doctor viror l VI erwähnten kurzen Epigramme auf einzelne Führer Sub effigie trium inclyti nominis Piratarum Turcarum, sub effigie Davidis Aethiopum, Abyssinorum regis, sub effigie Ludovici Pannoniae atque Bohemiae regis, sub effigie Iuliani Medicis

5. Gröfsere in epischem Stil gehaltene Gedichte Klagelieder Nänien

Ad Cosmum Medicem Quantum picturae statuisque poëmata praestant (ed Flor V 1 Rom I 1), ad Albericum Cibo Malespinam, Massae et Carrariae Principem Non quas Apelles pingere aut Myron (ed Flor I 2), ad Alfonsum Caraffam Cardinalem Nec quam solbertus tum mihi fregerit (ed Flor I 4 Rom III 4); De bellicis laudibus Hyppini Vitellii, Maximi Clio soboles

Tonantis (ed Flor I 15 Rom III 10), ad Iulium Camillum Non tam cum queritur sub veteri trabe (ed. Flor I 19); in Thracium classem Thracis cum irreligata portu (ed Flor I 11); ad Iohannem Hieronymum Rossium Ticinensem Episcopum Rosci, quem prius ut domo e vetusta (ed Flor I 16); in obitum Sixtum Populi Si pia, quae debent solverunt iusta poëtae (ed. Flor IV 4. Rom I, 4), ad Philippum Huraltum Chivernium Franciae Procancellarium in obitum Christophori Thuani Si quisquam est, Huralte, tuos qui sistere fletus (ed Rom I 5), ad Vespasianum Gonzagam Ducem Sablonetae Innumeros potui merito Gonzaga labores (ed Rom II 2); ad Benedictum Varchium in obitum Lucae Martini (ed. Flor I 8 Rom III 7), Quales aërio e vertice montium amnes primum humili flumine defluunt; ad Paulum Mautium et Benedictum Varchium. Venit festa dies, tristes discedite curae (ed Flor IV I), Epithalamium in nuptias Francisci Medicis et Iohannae Austriacae Quam populi patrumque preces et vota rogarunt; Varchius Ad celebres Arni ripas et littera Daphne; eine Nänie In obitum Pandorae Obbiae Cod Dresd C 121 p. 170. Ad Angelum Oddum, Odo (ebenda); Elegia de Radagesi et Getarum caede

6 Eclogae. Epistolae

a) Eclogae.

Zu den drei in der Ausgabe von 1561 aufgeführten Eclogae Corydon et Galatea, Damon, Glyce seien noch die folgenden hinzugefügt ad Philippum Melioriam Abdiderat montes sese venator in altos (Euage), ad Angelum Niccolinum Nympha olim nemorum (ed Flor IV 3) (Proteus)

b) Epistolae

Auch in der Gattung der poetischen Epistel hat sich Angelius versucht. Während der Dichter in vier Schöpfungen[1]) Nachricht über sein Leben und Streben giebt, verherrlicht er in den übrigen Personen[2]) und Gegenstände.[3])

7 Kleinere des Dichters Wünschen, Wähnen und Wollen charakterisierende Erzeugnisse.

Ad se ipsum Quis hoc futurum credidisset Angeli (ed Flor I 8 Rom III 5), Si te despectum sentis misere atque superbe (ed Flor IV 55)

Um beurteilen zu können, wie der Dichter seine Stoffe behandelt, wollen wir zunächst einige der ansprechendsten, dem Aufenthalt in Pisa angehörenden, in Catulls Weise gedichteten, kleineren humoristischen Schöpfungen, und unter

[1]) Epistola II ad Petrum Usimbardum Vera equidem tecum loquar Usimbarde, nec unquam Epistola III ad Iulium Bataillinum Dum te Parthenope patria dulcedine captum. Epistola IV ad Iosephum Boccam Dum te Bocca tenet dans Quod te given laudum spes maxima Epistola VI ad Laelium Taurellium Praeteritis Laeli legerem cum forte diebus

[2]) Epistola V ad Marium Ursinum Clare Mari, quamquam prisci Ursinis fastis ein Lob der gens Ursina

[3]) Epistola VII ad Paulum Melissam Vidistine Melisse unquam , ein Preis der Stadt Rom — Die Epistola I ad Henricum III Galliae regem gehört nicht hierher

ihnen die an seine Freunde Jucundus[1]) und Florianus[2]) gerichteten Einladungen, sein einfaches Mahl mit ihm zu teilen, etwas näher betrachten Jucundus, mein Süfser, für den ich in Liebe erglühe, wie ein Jüngling für seine Maid, an dessen heiteren, witzigen Einfällen ich mich so gerne erlabe, weihe Deinem armen Angelius doch heute ein Stündlein, folge dem Rufe zu meinem Tische Erwarte jedoch nicht von mir einen erlesenen, mit königlichem Prunk zugerichteten Schmaus Eier werden Dir zunächst beschert sein, mit reichlichem Salat, um Deinen Hunger zu stillen geniefse mit mir das Lämmlein, das der unbarmherzige Koch dem Euter der Mutter entrissen und mit feinen Gewürzen zubereitet hat, sowie die Fische, wie sie der ergiebige Arno mir darbot Aufser Dir soll niemand zugegen sein, entnimm Deinem Schreine alles, was Dein witziger, schlauer Kopf erdacht und ersonnen hat, und erfreue Deinen dankbaren Freund, der Dich zur Belohnung in seinen Gesängen verherrlichen will

Florianus, der Du an Schwatzenslust die Frösche, an Singensdrang die Cikaden überbietest, meine Gäste und ich wir flehen inständig, stelle mit Deiner heiteren, übersprudelnden Laune zum Essen Dich ein Flöte und Zither sollen bei dem Gelage erschallen, mimische Produktionen aller Art dasselbe durchwürzen Auch Gorgus, Dein Trauter, der allen Späfsen hold ist, wird sich einfinden Wir vereinen unsere Bitten mit denen Deiner Phryne, eile und erfreue uns mit Deinem süfsen, trauten Geschwätz

Eine Aufforderung, freilich zu einem aufserordentlichen Genusse, enthält das neckische Gedicht ad Sodales[2]) Wenn Ihr, meine Kumpane, Ihr stets durstigglühenden Zecher glaubt, dafs Euer Freund Angelius, etwa deswegen, weil seiner Küche ein feiner und lieblicher Duft gestern entströmte, Euch heute zu einem üppigen Essen entbiete, wenn ihr wähnt, er wolle in seinem Keller geborgene Krüge, edlen Chiers voll, mit Euch leeren, so täuscht Ihr Euch gewaltig, wenn mein Kamin gestern besser rauchte, so galt dies der Ankunft meines lieben Gefährten, des Dichters Jovius[3]) solltet Ihr dessen Liedern lauschen wollen, so seid freundlichst zu mir geladen, wenn nicht, wenn ihr nur bei mir zu bechern gedachtet, so lenkt Eure Schritte anderswohin

Angeschlossen an diese Poesien sei das Gedichtchen ad Laelium Tanrellium[4]) worin er in scherzhafter Weise einen Gönner bittet, ihm zu dem Honorar, das er durch seine Arbeiten längst verdient habe, und dessen er jetzt gerade so sehr bedürfe, zu verhelfen Denn da der Unterricht in Pisa wider Erwarten keine Unterbrechung erleidet, so befinde ich mich dem Drängen der Gläubiger gegenüber in peinvoller Lage befreie mich deshalb bei allem was Dir heilig ist aus den Krallen der Schneider, Schuster, Bäcker und Kneipwirte Dem

[1]) Carm II 6 III 13 [2]) Ebd II 17

[3]) Seiner sowie des Simon Porcius gedenkt Angelius noch Carm III 1, worin er besonders die Bemühungen beider Gelehrten um einen möglichst zuverlässigen Aristotelestext lobend hervorhebt. Hierauf antwortet Paulus Iovius mit einem Preis auf Angelius als den Rhetor optimus Cod Lat Monacensis 485 Musae gloria nobilis Latinae Angeli optime Rhetorum —

[4]) Carm II 14

selben Lucius weiht der Dichter auch jene humorvollen Verse, jene Verse, die den Poeten abermals um Zuwendung von Geldmitteln, und zwar diesmal zur Anschaffung tüchtiger Jagdhunde, ersuchen lassen. Mein Epos ist nunmehr vollendet, zur Ausübung des Weidwerks freilich, dem ich obliegen muſs, bedarf ich guter Rüden, denn diejenigen, die mir verblieben, sind vom Hunger so erschöpft, daſs sie ihrem Herrn nicht mehr zu folgen vermögen, hab' deshalb ein Einsehen, ich bitte Dich, erbarme Dich meiner, gieb, daſs man als Hort und Schutz der edlen Jägerei Dich anerkennt, und sei dessen versichert, daſs ich Deiner Unterstützung mich würdig erweisen werde.

Weiterhin seien die Gedichte ad Octavianum Nigrum[1]) und Antonium Ciofium[2]) erwähnt. In dem ersteren spricht Angelius seine Freude darüber aus, daſs er durch des Genossen List und Verschlagenheit, in Sonderheit durch die Praktiken und Kniffe, die er als Kenner und Deuter des römischen Rechts angewandt habe, frei aus der Schlinge seinen Hals habe heben können. Zugleich läſst er seinen herzlichsten Dank und die besten Wünsche für des Freundes Wohlergehen miteinfließen. In dem letzteren wird dem Kollegen, dem Juristen Ciofius, das ergötzliche Erlebnis eines Bekannten mitgeteilt, der, von einem Gelage kommend, im Schmutze elendiglich stecken blieb, und, wie sehr er auch sich zu befreien strebte, immer tiefer einsank. Bezeichnend für den Ton sind die Verse:

At nos supplaciter Iovem Deosque —
Quando is deseruit suos sodales,
Lutosas amet et colat puellas,
Et eum se satiaverit lutoque
Et lutum redolentibus papillis,
Formae redditus ilicet priori
Huc tandem redeat lutosus ad nos.

Ferner gehören hierher die sarkastischen Poesien in Caculam. Woher stammt wohl jenes Machwerk, welches von den gräſslichsten grammatischen und metrischen Schnitzern strotzt?[3]) Ging sein Verfasser vielleicht aus der Hefe des Volkes hervor, hat irgend ein Kneipwirt der Subura diese Verse verbrochen, welch ein Gassenkehrer und Schlotreiniger, welch ein — und hier entsendet der erzürnte Poet einen ganzen Hagel ciceronischer und catullischer Schimpfworte, welcher caprimulgus, fossor, baiulus, navita, subulcus hat sich zu diesen Reimereien aufgeschwungen! Ein neues Dichtergestirn ist uns erstrahlt, ein Genie, das sich weder um Metrik noch um Ausdruck kümmert, ein Genie, das alles dies für Tand hält, der Hauptsudler Cacula. Er stellt sich den ersten Poeten gleich,

[1]) Carm. II 8.

[2]) Ebd. II 6. Ciofius utriusque iuris triginta annorum spatio Pisis subtiliter interpretatus est, mors eius ingentem dolorem attulit familiaribus. Obiit Pisis VI. Kal. Iun. 1575, vixit ann. 63. Fabruccius, De Pisano Gymnasio.

[3]) Ebd. I 12. Vgl. auch noch III 3 ad Marium Colonnam, Quod nunc ut soleo quintanus, und dazu die Verse:

Affertur mihi nuntius redisse
Ad vos Caculam et attulisse secum
Plenum carminibus suis libellum.

er wiegt sich in der Hoffnung, seine Reime würden unvergänglich leben, doch er irrt sich; was er mühsam zusammengeschmiert und gekritzelt hat, wird zergehen, und die Musen werden ihn, der kecken Fußes zum Pindus schon emporzuklimmen wagte, unbarmherzig herunterwerfen [1]) Drei Dinge, so sagt der Dichter anderswo, müsse man sorgsam meiden, Wasser, Feuer und Caculas Verse [2])

Mit den Verstößen, die der Sudler Cacula macht, beschäftigt sich Angelius in einem anderen Epigramme noch genauer. Wer bei dem Schwane die weißen Federn [3]), bei dem Schweine die Borsten, bei dem Regen die fallenden Tropfen, wer des Meeres Wellen zu zählen sich anheischig machte, der würde Deine Fehler, und mit ihnen Deine unanständigen, pöbelhaften Späße entdecken können

Hart trifft des Dichters Geißel auch den Charlatan Tippula [4]) Den Satz

> Nil ergo certum scire possumus quicquam,
> Si veritatis nuntii ministrique
> Falluntur ipsi saepe principes sensus

sucht Tippula, der in dem Ruhme eines hervorragenden Tänzers erstrahlt, zu bestreiten Er hält sich für den alleinigen Kenner der Heilkunde, er, von dem man freilich dies mit Sicherheit zu sagen weiß, daß alle Kranken, die er behandelt hat, gestorben sind

Ein Dithyrambus auf den Wein, mit der Überschrift Lenaea [5]), beschließt die Reihe dieser Schöpfungen Nachdem der Dichter in begeisterten Worten das Erscheinen jenes wunderbaren Lichtes, des Gottes Bacchus, der Titanen und Giganten bezwungen, gefeiert hat, fordert er zum Genusse des edlen Gutes, das uns zum Heil und Segen beschert sei, das alle Sorgen zerstreue und alles Schwere ertragen helfe, stürmisch auf

> En ergo iam venuste
> Puer meraciores
> Calices mihi ministra
> Et inde combibones
> Fac expleas quot adsunt,

sowie ferner:

> Sed nos
> Bibamus usque et usque
> Et pocula hauriamus
> Maiora; sic edaces
> Curae fugantur omnes,
> Quod pluris esse possit
> Quam regna opesque regum.

Ein paar Beispiele aus der dritten Gattung der Carmina. In der stattlichen Anzahl jener Poesien, in denen Hochachtung, bewundernde Anerkennung des Verfassers einzelnen Personen gegenüber sich ausspricht, seien zuvörderst zwei auf Paullus Manutius, den Herausgeber Ciceros, hervorgehoben [6]) Wieviel Latiums Sprache, so singt Angelius, Cicero verdankt, soviel ist Ciceros

[1]) Carm. V 52 [2]) V 68. [3]) V 64 [4]) I 10 [5]) I 13 [6]) I 23 24

Sprache Dir, mein Manutius, schuldig, denn mit Dir ist Cicero neu erstanden, er lebt durch Dich und wird mit Dir schwinden, lebe daher, mein Paulus, lange, damit Dein Cicero durch Dich blühen und gedeihen, und das gegenwärtige Geschlecht Dich allein als Ausleger preisend verherrlichen könne [1])

Daneben seien Epigramme auf Flammetta Soderina erwähnt.[2]) Was soll ich an Dir zuerst bewundern, Arbeits- und Schaffenskraft, geistige Gaben oder äufsere Vorzüge? Wer alle diese Angebinde, die von der gütigen Natur Dir beschert worden, nicht anerkennt, bekundet offen, dafs sein Herz von Neid nicht frei ist. Erinna und Sappho pflegte das dankbare Griechenland mit den höchsten Lobsprüchen zu feiern, Italien, das Deine Verse, Flammetta, gelesen, wird Dich nicht nur als erste Dichterin nennen, es wird Dich den Musen selbst zugesellen. Magst Du, Flammetta, Dein strahlendes Antlitz auch Männeraugen gegenüber verschleiern, ich flamme schon auf in Liebesglut und verzehre mich, so oft Dein Name nur mein Ohr trifft. Ist es, so frage ich, wunderbar, dafs Du, die Du mit solchen Reizen prangst, Verehrung und Liebe findest?

Wir gehen über zu In effigiem Benedicti Varchii.[3]) Ractius, welcher Dein Leben, Varchius, beschrieben, und Deine Marmorbüste aufgestellt hat, erhob Dich in dreifachem Lobe, erfreue denn, Etruriae Sohn, Dich des dreifachen Ruhmes, eines Geschichtschreibers, wie ein solcher uns vordem nicht erstand, eines Redners, so sprachgewaltig, wie ihn die Vorzeit nicht besafs, eines Dichters, mit dem nur wenige Latiums und Etruriens sich im Kampfe zu messen vermögen.

Wir schliefsen hieran die Gedichte Ad Antonium Lanfredinum, Petrum Victorium, Dionysium Lambinum, Franciscum Bencium, Franciscum Toletum, Ludovicum Beccatellum, Joh. Bapt. Asinium, Antonium Ciofium.

Wenn es jemanden giebt, mit dem ich die Lebensspanne, die mir beschieden ist, gerne verbringen wollte, so bist Du es, Lanfredinus[4]), denn wer jemals mit Dir zusammengekommen ist, ohne Dich bewundernd hochzuachten, der kennt nicht die Kraft der Tugend. Lambinus[5]), dem die Kunst, schwere Dichterstellen zu erklären, mit der Gabe der anmutigen Rede verliehen wurde, Bargaeus tragt Dir eine Dankesschuld ab, nimm dieses Scherflein, das freilich dem, was Du mir erzeigt hast, nicht entspricht, freundlich an. Willst Du, mein Freund, einen wahrhaft begnadeten Mann erschauen, so präge Deinem Herzen tief die Gestalt des Petrus Victorius[6]) ein: vergegenwärtige Dir lebhaft das Grofse und Bedeutende, was er geschaffen, halte dem seine Liebenswürdigkeit und Bescheidenheit vergleichend gegenüber, und Du wirst zugestehen müssen, dafs ein glücklicherer Mensch als er sich nicht leicht wird auffinden

[1]) Vgl. besonders auch noch Carm. II 6:

> Vive ergo incolumis diu o Manuti
> Non solum tibi liberisque,
> Sed illis quoque, quive sunt ernetre
> Gloriae cupidi atque litterarum

[2]) Carm. IV 6. 21. V 57. 58. [3]) IV 7. [4]) IV 10. [5]) V 21. [6]) V 6.

lassen. Während Du, so preist Angelius Franciscus Bencius[1]), die Thaten der Genossen der Gesellschaft Jesu feierst, während Du ihre Triumphe, ihre Erfolge in schwungvollen, prächtigen Versen der staunenden Mitwelt verkündest, fehle ich an meinen Poesien, daſs sie, möglichst geglättet, die Prüfung strenger Kritiker bestehen; wenn auch Du meinen nugae Deine Aufmerksamkeit weihen wolltest, wenn Du sie für würdig erachtetest, gelesen zu werden, so würde ich glauben, daſs meine Reime selbst die Anerkennung eines Cato, eines Persius hätten finden können. Toletus, an dem alle wahrhaft Frommen mit Ehrfurcht emporschauen, an dessen Glaubenslicht sie das ihre anzünden, nicht nur ob Deiner hervorragenden Charaktereigenschaften bist Du aller Vorbild, nein auch ob Deiner geistigen Vorzüge Schenke mir Dein Herz und Deine Liebe, und ich will für den beneidenswertesten Sterblichen mich halten Wenn ich Dir, mein Beccatellus[2]), meine Reimereien noch nicht hatte zukommen lassen, so schreibe dies dem Umstande zu, daſs ich Bedenken getragen hatte, Dir mein winziges Geschenklein anzubieten nimm es gütig auf und beurteile es nach eines wahren Freundes Art. Bist Du, mein lieber Asinius[4]), nach zehn Jahren wieder bei Deinen Gefährten angelangt, hab' ich Dich endlich einmal wieder, und darf ich mich wirklich Deines Anblicks, der mir so lange nicht vergönnt war, erfreuen wie wollen wir uns gegenseitig von dem, was wir erlebt, was wir geschaut haben, erzählen, wie wollen wir schwelgen in der Erinnerung an die Fremde, die wir beide mit vollen Zügen genossen durften! Wann winkt Dir, dem eifrigen Jünger der Themis, Cinfius[5]), die vielersehnte Ruhe? Zum Scherzen und Spaſsen ist Dir die Zeit nicht verstattet, eine Arbeit harret der anderen, und hast Du Dich, anderen zu dienen, abgeschunden und Deine Kräfte verbraucht, so hast Du Dir niemals die Ruhe erkauft, die Dir notwendig ist. Welch schwerem Beruf hast Du Dich gewidmet, mein Freund, einem Berufe, der Dir zwar Gelegenheit giebt, Deine Gelehrsamkeit und Dein vielfältiges Wissen zu beweisen, der Deines Lebens aber Dich nicht genieſsen läſst!

Wir reihen an diese Poesien noch das liebliche Gedichtchen Ad Arnum[6]) an: Möge Dich, den Vater der Flüsse Etruriens, der Du an heiſsen Sommertagen mich so oft erquickt und gestärkt hast, stete Regenmenge schwellen, mögest Du auch recht oft mich, wie viele andere, nach gethaner Arbeit mit Deinen kühlen Fluten, an glutheiſsen Tagen, erlaben! Nicht unerwähnt mögen auch die hierher gehörigen Epigramme auf die Familie der Medici bleiben Vor allem seien hier jene fünf Poesien auf den Tod Giovanni Medicis hervorgehoben, die an Marius Columna anläſslich des Dahinscheidens des von dem Dichter so hochverehrten Mannes gerichtet sind [7])

Ich, der ich mich eben anschickte, die Thaten groſser Männer durch meine Lieder zu verherrlichen, zerriſs auf die Todesnachricht hin die Saiten meiner Leier und blieb von der Wucht des Unglücks niedergeworfen am Boden liegen. Wie fromm, wie ehrbar lebte der, welcher nur das zwanzigste Lebensjahr er

[1]) Carm IV 2 (ed. Rom). [2]) III 6 (ed Rom) [3]) III 16
[4]) Ebd. II 5 Scripsit Commentarios in titulos de religiosis et sumptibus funerum.
[5]) Ebd. V 18. [6]) I 10 [7]) V 46–50

reichen durfte. Dir hatte die Gottheit alle Gaben mit gütiger Hand beschert, wir klagen jedoch nicht, daſs Du, also ausgestattet, dahinsankst, wir ahnten, daſs Dein Weilen hienieden nur kurze Zeit dauern würde; mit den Vorzügen, die Dir zu teil wurden, konntest Du nur den Himmel noch erstreben. Wähnen wir, daſs, nachdem die Zier des Hauses, Johannes, im Tode verblichen ist, uns noch ein Heil bescheert sei, welches Gut kann noch unser harren?[1])

Neben Johannes Medici hat der Dichter besonders Isabella, die Tochter Cosmos gefeiert. Ich meine hier zunächst jenes prächtige Gedichtchen[2]): Nimm den Kranz, den ich Dir hier darbringe, ich wand ihn mit Blumen, aus denen Hyblas Bienen den Seim gesogen, Majoran und Thymian haben Dich zu erfreuen ihre Düfte vereinigt. Wenn Dir, Isabella, also singt Angelus in dem zweiten[3]), eine Deinen Vorzügen und Gaben entsprechende Stellung das Geschick hätte geben wollen, so müſstest Du Herrin des Erdkreises sein, doch es fürchtete, es möchte besiegt der Tugend das Feld räumen müssen. Hierher gehört auch das Epigramm auf Eleonora.[4]) Die Götter haben Dir bei Deiner Geburt alle Gaben in die Wiege gelegt, an Sangeskunst stehst Du den Sirenen nicht nach und an Schönheit nicht Venus. Bleibe zum Segen des Landes uns lange erhalten. Auch zum Lobe der Söhne Cosmos, Ferdinand und Peter, stimmt der Poet seine Harfe, ihrer weidmännischen Tüchtigkeit gedenkend. An beide wendet er sich in dem Gedicht II 1 (ed. Rom). An die, die ferne von Florenz der Jagd obliegen, richtet er die Bitte, ihre eisigen, nordischen Reviere aufzugeben, gegen sie die von mildem Zephyr durchwehten florentinischen Gründe einzutauschen, wo ihnen eine reiche Beute an Wild und Vögeln winke. Als Wolfsjäger wird Ferdinand allein II 7 (ed. Rom) gerühmt. An Ferdinand ist auch das Gedicht I 20 gerichtet. Hier wird im Anschluſs an die Äuſserung des Darius, der auf die Frage, ob er Edelsteine, Perlen, Macht, Ehre und Ansehen begehre, erwiderte, nichts von alle dem wünsche er sich, sondern nur ihm treuergebene Männer wie Zopyrus, so von Cosmo gesagt, er würde sich Streiter und Beschützer wie Montalvi erbitten.

Die Reihe der Personen, für die der Dichter Hochachtung und Bewunderung empfindet, beschlieſsen Cosmo Medici sowie dessen Sohn Franz, der nachmalige Groſsherzog von Etrurien. Ersterem sind die Epigramme V 2 3 4, sowie V 51 gewidmet. Von diesen gedenkt Cosmos des Friedensherrschers V 2, in dem dritten und vierten Gedicht desselben Buches wird seine Rückkehr heiſs erfleht, wild schäumend hat der Arno seine Ufer übertreten, daſs die gewaltigen Fluten sich legen, wird Cosmo herbeigesehnt. V 51 preist Angelus die den Heroen gleiche Charakterfestigkeit und Standhaftigkeit dieses Herrschers, der bei dem Verluste seiner beiden Söhne wie ein Fels unbewegt blieb. Von Franz wird in dem Epigramm II 11 (ed. Rom) gerühmt, daſs er dem Raub und der Ausbeutung der Bewohner der Hauptstadt ein Ziel gesetzt habe, sodaſs man mit Recht von Florenz sagen könne, daſs es erst durch ihn wahrhaft geworden sei.

[1]) Carm. V 46—50. [2]) II 4 (ed. Rom). [3]) II 5 (ed. Rom). [4]) II 64 (ed. Rom).

Sehen wir nunmehr, wie Angelius in den umfangreicheren, im epischen Stile gehaltenen Poesien seine Helden verherrlicht Wir beginnen füglich mit jener Schöpfung, worin er das Lob des Geschlechts der Medici, in Sonderheit des Ahnherrn desselben, jenes Medix verkündet, der sich dem Andrängen der Scharen des Radagesus kühn entgegenwarf Nachdem der Dichter zunächst bemerkt hat, dafs fast alle grofsen Werke, wodurch Bildhauer und Maler bedeutende Männer verewigt haben, der Wut der Vernichtung zum Opfer gefallen sind, spricht er den Satz aus, dafs nur in des Sängers Lied das, was ein grofser Mann geschaffen habe, fortlebe. Was ein Homer, was ein Virgil uns geschenkt, erstrahlt auch jetzt noch in leuchtendem Glanze, was ihre Helden, ein Odysseus, ein Aneas gewollt und erstritten haben, erregt auch jetzt noch unsere staunende Bewunderung Nicht geringere Anerkennung und Wertschätzung müssen wir dem, was der Stammvater der Mediceerfamilie geleistet hat, zollen In prächtigen Versen schildert der Dichter das Anrücken der etruskischen Phalanx in der Schlacht bei Faesulae und preist die Tapferkeit der Streiter und ihres Führers. Jenen glorreichen Sieg der Etrurier, so bekennt Angelius, würde ich gerne besungen haben[1]), wenn meine Kraft mit dem Wollen gleichen Schritt gehalten hätte

Conatus ni dura meos fregisset egestas,
Iam foret in toto notius orbe nihil

Hoffentlich wird der Preis aus Dichtermund, jenes Lob, das nächst Deinem Ahnherrn Dir besonders zu teil wird, Dir nicht von den Nachkommen erst beschert sein

Derselbe Gedanke, dafs nur die Muse, nicht der Pinsel oder der Meifsel eines Künstlers Heldenthaten hervorragender Männer der Nachwelt zu erhalten vermöge, kehrt in den Epyllien Ad Cibo Malespinam, Massae et Carrariae Principem[2]), sowie De laudibus bellicis Hyappini Vitellii[3]) wieder Wird in dem ersteren von der Muse schlechthin gesagt, dafs sie das Andenken an grofse Kämpen nicht untergehen lasse, so heifst es in dem letzteren von Clio also:

Maxima Clio sohales Tonantis
Musa, quae nunquam sinis interire
Nomen heroum tenebrisque et Orco
Vindicans fortes hominum caduco
Eximis aevo.

Darauf wendet sich Angelius der Verherrlichung der Tapferkeit und des Wagemuts beider zu

Wir kommen zu den Klageliedern um Verstorbene Hier sei zuvörderst der Naenie auf Scipius Pepulus[4]), den Bruder jenes Philippus Pepulus Erwähnung gethan, der mit dem Poeten von Bologna nach Rom gepilgert war Nachdem er der hohen Abkunft des Jünglings rühmend gedacht sowie dessen liebenswürdiges, gewinnendes Wesen gefeiert hat, preist er seine dichterische

[1]) Vergleiche des Dichters Elegie de Radagesi et Getarum caede
[2]) Carm I 2 [3]) I 15 [4]) IV 4

Begabung, seinen stets regen Sinn für alles Schöne und Große, und schließt mit dem Wunsche:

> At tibi pro virtute puer, pro fortibus ausis —
> Devoveant docti scribunt quaecunque poëtae
> Nullaque tua pagina laude vacet.[1])

Gelten die Verse, welche Angelius Stephanus Popula zum Gedächtnisse schrieb, dem Bruder seines Gefährten und Studiengenossen, so sind die jetzt zu betrachtenden einem Manne gewidmet, der in äußerst einflußreicher, hervorragender Stellung sich befand, dem Prokanzler Frankreichs, Philippus Huraltus Chivernius.[2])

Des Christophorus Thuanus Bedeutung, dessen Tod von Chivernius beklagt wird, die Berechtigung zur Trauer um den Verlust eines wertvollen Sängers, der sein Volk zu Kampf und Streit entflammte, eines Redners, der es zu allem Hohen und Schönen emporzuheben sich bestrebte, wollen dieses Gedichtes Strophen darlegen. Mit Fug und Recht daher, so ruft der Dichter Chivernius zu, vergießest Du um Thuanus Thränen, und derjenige, der Dich hiervon abhalten wollte, müßte ja jeder besseren menschlichen Regung bar sein.

Beweinst Du doch ihn, der das Herz, voll von dem Ideale, das ihn durchglühte, zu edeln Thaten zu begeistern wußte, der mit hervorragenden Gaben des Geistes leutseliges, liebenswürdiges Wesen verband. Bei allem Schmerze, den Du, Chivernius, durchkosten mußt, ist ein Trost Dir zu Teil geworden: in Dir, seinem Schwiegersohne, hat der Verstorbene sein Abbild sich hinterlassen.

An das Gedicht auf Thuanus knüpfen wir das Carmen lugubre in obitum Lucae Martini ad Benedictum Varchium[3]) an.

Wie die Flüsse zuerst in ruhigem Laufe dahingleiten, sind sie aber regen- und windgeschwellt, wildschäumend ihre Fluten ergießen, also läßt der Klagende gebende Jammerrufe zuerst erschallen, die aber, wenn die Trauer stetig genährt wird, mächtig einherstürmen. Ein Ende setze, Varchi, Deinem Leid, Deine aufrichtigen Zähren hat Dein lieber Genoß in Himmelshöhen erschaut, und ist er auch von Deiner Seite weggenommen, so werden seine Charaktereigenschaften nicht verschwinden, solange die Sterne am Äther ihre Bahnen ziehen.

Angereiht hieran werde die Nänie auf Varchi, Varchius genannt, eine Nänie, die Angelius der Nymphe Daphne auf das Hinscheiden des Dichters der bukolischen Poesie Varchi in den Mund legt.

Varchi, der Dichter der Hirtengesänge, sank im Tode dahin, Thyrsis, Daphnis, Menalcas, Jolas, härmt Euch alle um ihn, Nymphen, Dryaden gedenket seiner, Quellen, Flüsse, Winde stimmt in die Klage mit ein. Scherz und fröhlicher Witz, Anmut, Würde, Zierlichkeit, Glätte und Glanz der Sprache schwanden, Varchi, mit Dir, der Du, ein seliger Geist, jetzt des Elysiums wahre Freuden genießest. Zum Zeugnisse dafür, wieviel Du, Varchi, uns galtest, weihe ich Dir die Zierde meines Haares.

[1]) Carm. IV 4. Vgl. hierzu Dis manibus Stephani Popuh von Aonius Palearius Carm. III Poëtar. Italor. VII 43.

[2]) Ebd. I 5 (ed. Rom.). [3]) I 8.

Noch seien, als zu jener Gattung elegisch epischer Poesien gehörig, zwei Schöpfungen erwähnt, ein Festgedicht auf Venus, das der Dichter Paullus Manutius und Benedictus Verchius weiht[1]), sowie das Epithalamium in nuptias Francisci Medicis et Johannae Austriacae Ferdinandi imperatoris filiae

Einfach, würdevoll schreitet die Sprache, die Schwung und Ausdrucksweise von Tibull und Statius erborgt hat, einher

Der Göttin Venus bringen wir unsere Opfer dar vereinigt Ihr Mädchen, die ihr glühende Liebe einzuflößen versteht, Eure Gaben mit den unseren, umwindet Euer Haupt mit Kränzen und gebt Euch der Freude hin Und Jubel soll und muß unter uns walten, herrscht ja doch der Friede

In Anlehnung an Tibull schildert uns der Dichter die Segnungen des Friedens und der Ruhe Ihm werden die Gefahren und Wirrnisse des Krieges gleich lebhaft und farbenprächtig gegenübergestellt Preiset, so schließt Angelius, die ach! so kurze Zeitspanne, in der des Friedens Lichtgestalt unter uns weilt, und genießt die Güter, die er Euch beut. Bringet Venus, der Königin, dem Hort des Friedens, Angebinde dar, umschlingt Euch mit Rosen Auch ihr, Verchi und Manutius, bleibet dem Feste nicht fern, nahet Euch mit uns der Göttin Altar und teilet froh mit uns unser Mahl

Teilweise unter Benutzung des Carmen I 2 des Statius, Epithalamium in Stellam et Violentillam, ist das Hochzeitsgedicht[2]) auf Franz und Johanna verfaßt

Tritt doch hier wie dort Venus auf, die ihrem Sohne den Befehl erteilt, den Bräutigam mit dem Pfeile zu berühren Hier wie dort erfüllt Amor seiner Mutter Geheiß, doch während er bei Statius bekennt

> Noster comes ille piusque
> Signifer, — bricht er bei Angelius in die Worte aus:
> Et fateor mea Diva parens, redisse pudebat
> In Tuscos frustraque meas consumpse sagittas

Damit aber Amors Macht sich siegreich erweise, läßt ihn der Dichter auf anderem Wege vorgehen. Ohne seine Geliebte erschaut zu haben, erglüht Franz für sie, ebenso wie Johanna für ihn Des Jünglings Sehnen, diese Maid, deren Bild seine Seele geschaut hat, sein eigen nennen zu dürfen, erfüllt Venus, sie ist es, die ihn antreibt, die ihm erkorene Braut selbst aufzusuchen Ungesäumt macht er sich auf den Weg, nicht eisiger Winter, nicht Regen, nicht Schnee, nicht Po und Etsch, die wildschäumend einherbrausen, halten ihn ab

> O quoties, sternacis equi per devia saxa
> Per iuga, per clivos, per praecipites convalles
> Terga fatigantem et duris calcaribus armos
> Frangentem hinc illinc rumpentemque ora lupatis
> Viderunt Nymphae et felix iter esse precatae
> Arserunt tenues flamma rapiente medullas.

[1]) Carm IV 1

[2]) Vgl noch die zu diesem Epos von dem Dichter beigefügten Begleitstrophen
Innumeras ubi statuas dum ponere vobis
Ornare et pictis compta imaginibus

Als Franz seine Geliebte erschaut hatte, als das erste Schweigen gebrochen war,

Sola illum alloquitur, soli iam pendet ab ore

Iam se nulla potest oculis explere tuendo.

Amors Sendung ist zu Ende, er hat sich zum Olympus zurückbegeben, denn schon nahen Freudenzüge, um Johanna, die über Toscien vereint mit Franz gebieten soll, zu bewillkommnen. Venus[1]) selbst hat zu ihrer Begrüfsung ihren mit Schwänen bespannten Wagen bestiegen, um die Wünsche, die der Musenchor dem neuvermählten Paare darbringt, zu vernehmen. Als der Gesang verhallt ist, schlingt Venus um Mann und Frau ihren Gürtel, der alle Reize in sich birgt, und vereinigt sie zu unauflöslichem Liebesbande.

So viel über die umfangreichen episch-elegischen, tapferer Männer herrliche Thaten feiernden oder die Verdienste hervorragender Toten preisenden Gedichte. Jetzt noch ein Wort über die Eclogae und Epistolae. Mit der im Jahre 1561 erschienenen Ausgabe der Cynegetica und Carmina hatte der Dichter zugleich drei Eclogae veröffentlicht: Galatea et Corydon, Damon, Glyce. Ihnen schliefsen sich Eunge und Proteus an. Liebesklagen des Corydon über Galatea, des Lycidas über Glyce, des Amyntas über Eunge, Liebesglück der Chloris im Besitze ihres Damon, Bestrafung einer Nymphe, die dem Gunstwerben des Proteus entsprochen, bilden den Inhalt dieser Dichtungen. Was die Ausführung anbetrifft, so bewegt sich diese in dem von den Vorbildern dem Dichter überkommenen Rahmen der Gefühle. Es jammert den Jüngling, dafs das Mädchen, welches seine Arbeiten durch Gesang zu würzen und die dumpfen Sorgen zu bannen verstanden, dafs sie, die mit ihrem Trauten dem Fischfang oder der Jagd obgelegen, plötzlich ihn verlassen habe, dafs er ihren Sinn durch auserlesene Geschenke zwar umzustimmen versucht, aber nichts erreicht habe, dafs sie, die den Geliebten im Stich gelassen, an den Brüsten einer Löwin oder Tigerin gesogen, dafs sie sich an den Qualen des Armen weide, dafs sie dem, der sie besungen, grausam den Todesstofs versetze u. s. w. Der verschmähte Liebhaber teilt die Untreue seiner Schönen den Wellen und Winden mit. Hohn, Verachtung, vor allem aber das Gefühl der inneren Befriedigung und Genugthuung, dafs das Mädchen, dem des Jünglings Liebe galt, wie sehr es sich auch über das Leid ihres früheren Geliebten freue, doch dereinst der Zeit, wo sie glücklich gewesen, sich erinnere[2]), gesellen sich den Ausbrüchen des Schmerzes hinzu. Das reinste, ungetrübteste Liebesglück preist der Dichter in der Ecloga Damon. Dem Herzen der Chloris entringt sich hier der Jubel, dafs ihr Geliebter ihr so treu ergeben sei:

Nam maxima nostri

Semper erit pars incolumi Damone superstes.

---

[1]) In dem Gedichte des Fabius Segnius auf Angelius Carmin. Illustr. Poët. Ital. IX p. 6 fordert Venus selbst Calliope und Erato auf, den Sänger Etruriens mit Veilchen und prächtigen Blüten zu schmücken.

[2]) So sagt der sterbende Lycidas: Betrittst Du, Lyce, wenn ich gestorben, mein Grab, so wirst Du, wenngleich stolzgeschwellt vor Freude, doch bekennen müssen: Hier dieser Ort birgt meine Liebe.

Verschieden von den erwähnten Dichtungen ist die Ecloga Proteus.[1]) Hier schildert Angelius das stürmische Liebeswerben des Proteus um eine Nymphe, die, weil sie die Umarmungen desselben geduldet hat, zur Strafe von Artemis in einen Fisch verwandelt wird. Proteus, der feige Buhle, ist beim Nahen der Göttin entschwunden, die ihrer Jagdgenossin die Worte zuruft:

> Praemia habe reliquis exemplum est una puellis,
> Quale tui similes munus habere velim
> Nam tu omnes posthac poenis affecta docebis,
> Ferre quid abiecta virginitate decet.
> Sed quia praeterea in silvis te ducere vitam
> Fata negant, hoc in flumine piscis eris.

Aus der Zahl der Epistolae seien besonders die Briefe II ad Petrum Usimbardum, III ad Iulium Batalinum, V ad Laelium Torellium namhaft gemacht. Während der Dichter in der ersten Epistel reumütig bekennt[2]), er habe höchst thöricht und unüberlegt gehandelt, daſs er urplötzlich von Bologna aufgebrochen sei, um, von allen verlassen, in Rom trübe, sorgengraue Tage hinzuspinnen, während er dem Freunde aufrichtigen Dank zollt, daſs er ihn seiner dumpfen Verzweiflung entrissen und neuen freudigen Arbeitsmut ihm eingeflöſst habe, während er demselben versichert, daſs aus seinem Herzen niemals das Gedächtnis dessen, was er ihm, dem Genossen, gewährt, entschwinden werde, meldet er in der dritten, daſs er, von Krankheit und Sorge gequält, gleichwohl den Musen lebe. Wie er, von des Zimmers Gefängnis so umschlossen, seinen Gedanken nachhängt und sich in Bücher und Dokumente zu vergraben beabsichtigt, will ein Drang nach Speise und Trank, ein Sehnen nach Ruhe sich erheben. Soll er denselben nachgeben? Eine scharfe Rüge hören wir jetzt den Körper dem Geiste gegenüber ob der Überschreitung des richtigen Arbeitsmaſses aussprechen. Also weist derselbe den Geist in die ihm gebührenden Schranken:

> Non me mortalibus inquam
> Ortum e seminibus corpus mortale negabo,
> Idque tibi, perspectum uni cui debuit esse
> Scilicet imprimis aeterna hac lege ingratum
> Te mihi, ut imperio quantum licet usus hērois (?)
> Praeciperes, quae naturas vis ferre caducae
> Imbecilla potest et servi captus amici —
> Dum studiis — also fährt der Körper fort —
> addictus obis ea munia tantum,
> Quae tua sunt, fruerisque bonis caelestibus et me
> Ire iubes tecum, quid possum oblitus et excors

---

[1]) Angelus Niccolinis gewidmet.

[2]) In der Ἀπόκρισις εἰς Ἀντίφωνον Carm. III 12 gesteht Angelius ebenso freimütig seine Thorheit, als er die Heimat verlassend die Reise nach Konstantinopel angetreten habe, gleich lebhaft wird hier die Freude, den vaterländischen Boden wieder betreten zu dürfen, geschildert.

Dulcis amicitiae solida fraudare quiete?
Quin etiam somnos inter mensasque salubres,
Cum vitalem auram et tecum reparare colorem
Est opus, aut aliquid tecum meditatus omittis
Incepta aut stratis surgens e mollibus acer
Ilicet in studiis crudum mo (!) abdis habesque.
Hinc miseros laterum et capitis dolor angit acutus,
Excruciant ventres fera tormina calculus asper
Urit anhelanti vesicam aut renibus haeret
Improbus hinc oculis vertigo et auribus aeris
Tinnitus, vocique omnis via clausa sonoque

Daher:

Quodsi frena manu, quae sunt tibi credita soli,
Ipse regas ut oportet et ut sibi postulat usus
Foederis antiqui, quo nos convenimus una,
Nec me moliri quicquam, cui desit honestum,
Permittes, nec te laesum clamabis —
Sin aliter te facturum arbitrare, putato
Eventurum illud, misero quod fertur asello
Evenisse, bovi qui dum sociatus iniquo
Cogitur imparibus contendere viribus impar,
Succubuit.

In dem Briefe V spricht Angelius seine Verwunderung darüber aus, daß bis jetzt noch kein Poet sich an den Vorwurf herangewagt habe, den Kampf mit Radageisus, jenes gewaltige Völkerringen, das bedeutendste vielleicht, das die italische Geschichte kenne, darzustellen. Er, der diesen gewaltigen Stoff zwar behandelt, die Verse indes, wie sie ihm aus der Feder geflossen seien, noch nicht Cosmos wert erachtet habe, er, der in der Poesie kein Neuling mehr, da er ein großes Epos geschaffen, würde sich reich belohnt wähnen, wenn durch des Freundes liebevolle Fürsprache und Vermittelung eine geringe Gabe dem mächtigen Fürsten, dessen Thaten zu beschreiben er sich vornehme, wofern Phoebus ihm seine Huld nur erweise, dargebracht würde [1])

Quale opus et quantum aggrederer? quo carmine laudes
Illorum canerem atque ingentia facta virorum,
Sanguine qui proprio patriae peperere salutem
Ulti hostes factique sui statuere trophaeum
Non ego tunc Elegis exilibus inclyta facta
Mandarem heroum numeris sed grandibus usus
Implerem fortasse tuas sublimior aures
Et tamen hoc ipsum, quod nunc tibi mittimus, illa
Si vultu laetus, si corde acceperit, omnem
Horum me credam fructum cepisse laborum

---

[1]) Elegia de Radagesi et Getarum caede

Anhang

Das Drama des Angelius. Angelus als Redner und Schriftsteller

Das Drama des Angelius

In dem Codex Dresdensis C 121 ist uns ein namenloses Drama des Angelius erhalten, das Didos Liebe zu Aeneas und ihr Ende durch Selbstmord behandelt [1]) Der Inhalt desselben ist kurz folgender: Nachdem Bitias, der Oberpriester, Iuno angefleht hat, sie wolle Dido und Aeneas durch das Band der Ehe einen, tritt Dido, das von wildem Liebessehnen durchglühte, vor ihrer Liebe Bestand bangende Mädchen auf Ihre Schwester Anna spricht ihr Ruhe, Besonnenheit ein 'De pectore somnus mitte soror, non illum genuit Tigris, non Caucasus horrens' Dido entfernt sich, es erscheinen Aeneas und Achates Aeneas jubelt, dafs ihm nach schweren Kämpfen und Mühen endlich Ruhe winken soll Freudig ruft er seinem bekümmerten Herzen zu 'Nil restat mali, hic finge Troiam, hac Xanthus, illic finge Palladis forum' Von Schwingen getragen eilt Mercur herbei So sorglos, so des Geschickes uneingedenk wählst Du, Aeneas, Dir eine Stätte für Deinen Wohnsitz aus? Auf, ermanne Dich, lichte die Anker! 'Da vela ventis, Italiae te fasces manent, non sceptra Didus, flavus te Tiberis vocat.' Schweren Herzens entschliefst sich Aeneas, dem Willen des Geschickes gehorsam zu sein, der Chor preist den, der, ohne zu zaudern, höherem Gebot nicht widerstrebt, selig, denn 'Infelix, quem spes ambigua alternantibus agit curis' Wie Aeneas sich härmt, dafs nirgends Frieden ihm vergönnt sei, naht der Geist des Anchises, der mit vorwurfsvollen Worten das thatenlose Zögern dessen tadelt, dem ein ruhiges Leben nicht beschieden ist Romae potentis Tiberis accola futurus es, negat hic te morari caelicolum pater 'Zu mannhaftem Handeln spornt seinen Herrn Achates an, den letzten bangen Zweifel ihm benehmend Durch ihn läfst Aeneas Cloanthus mitteilen, alles für die schleunige Abfahrt bereit zu halten Wie Cloanthus mit der Meldung kommt, die Schiffe liegen zum Auslaufen fertig, tritt Amor auf Er fragt voll Verwunderung, ob die Teukrer von Raserei befangen seien, dafs sie jetzt, wo alle von Kriegsnot befreit aufatmen, wo man Feste zu feiern gedenke, auf Schlachten sännen, er trägt das Verlangen, dem, der die Freude störe, den Dolch in das Herz stofsen zu können Mit dem Liede des Chores, der für sich den Bestand einer reinen Liebe bittet und an sich die Mahnung richtet, dem Glücke nicht allzusehr zu trauen, schliefst der 2 Akt Ascanius grämt sich, dafs die schöne Zeit voll Lust und Wonne dahingeschwunden sei, Cloanthus heifst ihn seinem Jammer entsagen, damit nicht Dido neue Verdachtsgründe nähre, seinen Wunsch, ihr Lebewohl sagen zu dürfen, schneidet Cloanthus kurz ab: 'hanc mitte curam perge, propera, sat tuis suisque curis ipse consuluit pater' Dido erscheint. Sie preist denjenigen, dem das geringste Lebenslos zugefallen, glückselig, der Amme Trostrede weist sie scharf zurück: Non tempus ullum luctibus caruit meis, frustra mederi niteris Wie

[1]) Vgl Vergil Aen I IV

Barge abgeht, tritt der Bote auf mit der Nachricht, dafs die Teukrer ihre Schiffe bemannt hätten Wutentbrannt ruft Dido 'Is deserit neglectam, iniqua obiicit, aliam fovens' Anna sucht ihre Schwester zu beruhigen 'Non deseret unquam, ne verere' Des Chores Gesang 'Heu nunquam homini sat compertum, quid petat aut vitet in horas' beendet den 3 Aufzug In bangem Zweifel ist Anna, ob sie Dido von ihrem Entschlusse, zu fliehen, in Kenntnis setzen solle was sie mit sich spricht, hört Dido, und vorwurfsvoll ruft sie aus 'Neglecta linquar?' Anna erinnert sie, die in wilder Wut einherstürmt, daran, dafs sie das Szepter trage, dafs sie zu besonnenem, ruhigem Handeln sich aufraffen müsse, da naht plötzlich Aeneas Dido empfängt ihn mit der Frage 'Mene fugis? Entäufsere Dich Deiner falschen Gesinnung gegen mich, die ich Dich liebe, die um Deinetwillen Afrika's Völker hassen!' Als Aeneas erwidert, das Geschick heifse ihn scheiden, nicht sein Herz, sagt Dido voll Hohns 'Profunde pulchra verba, in corde tabificum geris colubri venenum I, perge felix, Hesperiam pete coniugem' Die Schmach, die man ihr angethan, beschliefst Dido nicht zu überleben, nachdem sie ihre Schwester mit den Vorbereitungen zu dem Opfer, welches sie darzubringen willens ist, beauftragt hat, stöfst sie sich das Schwert in die Brust Der Chor beklagt sie, die dem Opfertiere gleich vor dem Altar reiche Bluteswellen habe dahinströmen lassen, und spricht die Hoffnung aus, dafs das Gedächtnis an sie dem Volke niemals entschwinden möge Als der Bote die Trauerkunde 'Dido illa felix inclyta occidit' überbringt, sendet Amor auf den, der die schwere That verschuldet, die gräfslichsten Verwünschungen herab, der Chor sucht Anna, die in ihrem Schmerze über das Dahinscheiden ihrer Schwester fassungslos ist, zu trösten, sie zugleich an die Pflichten, die ihr obliegen, erinnernd Mit dem Klagelied auf die Herrscherin des Landes 'Heu Dido inclyta occidit' klingt das Drama aus

Angelius als Redner und Schriftsteller

Bisher gedachten wir nur Angelius des Dichters, Lehrers und Exegeten während der Zeit seiner Wirksamkeit zu Pisa Damit jedoch das Bild seines Schaffens vollständig werde, müssen wir die Leichenreden auf Heinrich II, den König von Frankreich[1]), auf die Landesherren Toscanas, Cosimo und Franz, den Commentarius de bello Senensi, sowie die kleine Abhandlung 'Quo ordine scriptorum historiae Romanae monumenta legenda sint libellus', einen Leitfaden, der schriftstellerischen Wert nicht beanspruchen kann, noch erwähnen.[2])

[1]) Die Laudatio ad funebrem concionem in exequiis Henrici Valesii Gallorum regis wurde zu Florenz am 8 Aug 1560, vgl auch noch das Carmen in obitum Henrici Valesii V 38 Henricum tristis cum iam Bellona videret, die auf Cosimo am 13 Jan 1574 sowie die auf Franz am 21 Dezember 1587 und zwar erstere in dem Dome zu Pisa, letztere zu Florenz gehalten

[2]) Den Bedürfnissen der Schule erwachsen ist diese kurze Übersicht Getreu seinen Worten 'in historia cognoscenda ut rerum gestarum et temporum ordinem, qui unus esse solet memoriae custos, prosequamur et a primis temporibus ad ultima haec nostra tempora filo quasi per manus ducto devenimus, primus historiae scriptor, quem ad legendum aetat

Was den Preis der Regententugenden in den genannten Orationes funebres angeht, so betont der Redner bei Heinrich die kriegerischen Eigenschaften und Vorzüge dieses Herrschers. Er feiert ihn als denjenigen, der einem Karl V. Anerkennung abgerungen und im Verkehr mit Königen und Nationen stets Treue bewahrt habe. Cosmo und Franz hingegen sind die wahren Friedensfürsten, die hochherzigen Pfleger der Künste und Wissenschaften. Ein Cosmo wird Augustus gleichgestellt, den er in der Wahrheitsliebe noch überragt.

Commentarius de bello Senensi

Als Schriftsteller ist uns Angelius nur durch den Commentarius de bello Senensi[1]), die ausführliche Darstellung jenes Krieges bekannt geworden, der zwischen Cosmo und Siena 1556 ausgebrochen war. Frisch, lebendig ist dieses Büchlein verfaßt, dessen Autor, wie er in der Einleitung ausdrücklich hervorhebt, sich nicht bloß darauf beschränkt, die einzelnen Ereignisse in chronologischer Folge dem Leser vor Augen zu führen, sondern vor allem sein Augenmerk darauf richtet, die Gründe, infolge deren jenes blutige Ringen der beiden Gemeinwesen sich entspann, klarzulegen. Nam cum — so lauten seine Worte — omnis historia, qua gesta hominum explicantur, legentibus prodesse consuevit, tum ea maxime quae belli pacisque causas accurate percenset, quando ex illarum tractatione tamquam e fonte quodam consilia, quibus res nostras tum privatim, tum publice tuemur, hauriuntur. Auch daß er sich bestrebt, seiner Schrift ein einheitliches Gepräge zu verleihen, daß sein Hauptmühen darauf abzielt, unklare Urteile zu vermeiden, wodurch der Leser in der Schwebe gehalten werde, daß er bei der Erzählung der Thatsachen auch nicht um eines Fingers Breite von der Wahrheit abweicht, dürfen wir ihm zugestehen.

---

proponi oportet, esto is, quem ordine ceteri consequantur giebt der Verfasser eine knapp gedrängte Zusammenstellung der für die fünf Perioden von den ältesten Zeiten bis 492 n. Chr. zum Studium der römischen Geschichte wichtigen römischen und griechischen Geschichtsschreiber.

[1]) Vorangestellt ist dem Bericht eine Widmung an Cosmo Medici, worin er von den mannigfachen Gaben und Kenntnissen dessen handelt, der sich zum Geschichtschreiber bestimmen will. Multa in eo sint oportet, so lesen wir hier, qui provinciam conscribendae historiae susceperit, atque illa quidem partim a natura habeat, partim labore ac diligentia comparet, partim denique aliena ope adiutus consequatur necesse est. Montium autem et fluminum insularumque et totius orbis terrarum explorata cognitio, eloquentiaque, qua cuncta exornantur, tam est necessaria, quam pictoribus colores ad omnia figuras et lineamenta corporis effingenda. Postremo rerum illarum, quae tractantur, tum causae, tum eventus singillatim percensendi sunt. Er schließt mit dem Wunsche, daß diejenigen, welche Großthaten vollführen, entweder selbst als Verkünder dessen, was sie errungen, auftreten, oder diejenigen, die sie mit der Verherrlichung derselben betrauen, reichlich unterstützen. Auf den Krieg mit Siena bezieht sich das Carmen V 2 des Angelius, Incipit: paullo ante hostes Rex optime regum.

(Schluß folgt.)

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE [1])

Von Franz Fauth

Der erste Band der Schiller-Ziehenschen Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie, dessen drei erste Hefte ich hier (1898 II. Hft. 3, S 151 ff) besprochen habe, hat unterdessen seinen Abschlufs erhalten durch folgende Arbeiten:

4 Heft. Dr Ludwig Wagner Unterricht und Ermüdung Ermüdungsmessungen an Schülern des Neuen Gymnasiums in Darmstadt. 134 S.

5 Heft Dr Franz Fauth Das Gedächtnis 88 S

6 Heft Dr Th Ziehen Die Ideenassociation des Kindes Erste Abhandlung 66 S

1

Wagner hat seine Ermüdungsmessungen nach der ästhesiometrischen Methode von Prof Griesbach vorgenommen Diese beruht auf folgender Thatsache Setzt man über irgend einer Hautstelle, wegen besonderer Empfindlichkeit zweckmäfsig über dem Jochbein, zwei Spitzen eines Zirkels (oder Ästhesiometers) unter mäfsigem Druck auf, so werden im allgemeinen auch zwei Spitzen empfunden, bei relativ geringem Spitzenabstand unter Umständen aber auch nur eine, indem zwei Eindrücke zu einer Empfindung verschmolzen werden Griesbach hatte aufserdem die Entdeckung gemacht, dafs die Fähigkeit des Sensoriums, zwei aufgesetzte Spitzen der Empfindung nach zu trennen, für die nämliche Hautpartie nicht von einem konstanten Spitzenabstand abhängig ist, sondern mit dem Ermüdungsgrad des Untersuchten abnimmt. Wagner ist nun der Ansicht, der Spitzenabstand (in Millimetern), bei dem zwei Spitzen gerade noch als getrennt empfunden werden, oder bei dem gerade die Verschmelzung der beiden Empfindungen anfängt, kann als Mafs für die Fähigkeit aufzumerken, also im wesentlichen als Ermüdungsmafs angesehen werden Wagner hat bei seinen Messungen, die er darüber an Schülern vornahm, hauptsächlich so verfahren, dafs er abwechselnd von kleinen Entfernungen der Spitzen zu gröfseren und von gröfseren zu kleineren überging Die Schüler wurden in den Pausen gemessen, ziemlich rasch, in einer Pause konnten 6—8, später auch 10 Schüler gemessen werden

Gegenüber dem Zweifel, ob eine Beziehung zwischen Ermüdung und Empfindungsvermögen des Tastsinnes stattfinde, weist Wagner auf die arithmetischen

[1]) H Schiller und Th Ziehen Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie Berlin Verlag von Reuther und Reichard. 1898

Mittel der gefundenen Zahlen hin Es stellte sich in ganz auffallender Regelmäfsigkeit heraus, dafs vor dem Unterricht die beiden Spitzen empfunden wurden bei 10 mm Abstand, nach der 1., 2., 3., 4., 5 Vormittagsstunde jedesmal erst bei 14 mm Abstand Die Sensibilität hatte also während des Unterrichts zweifellos abgenommen Gegen den Einwand, dafs diese Änderung Folge des Unterrichts oder der Ermüdung nicht zu sein brauche, sondern etwa Ausdruck einer zeitlichen Periode der Sensibilität während des Tages oder Folge der Luftveränderung sein könne u s w., weist Wagner dann auf die Thatsache hin, dafs sich eine deutliche Beziehung zeigte

1 Zwischen der Gröfse der Sensibilitätsänderung und dem Charakter des vorangegangenen Unterrichts, nach besonders anstrengenden Stunden (Lehrern), vor allem nach Exerzitien, treten hohe Zahlen auf

2 Zwischen der Zahl der Schüler mit hohen Zahlen und dem Charakter des Unterrichts nach anstrengenden Stunden zeigen sich viel hohe Zahlen

3 Zwischen der Höhe der Zahlen und dem Charakter (?) der einzelnen Schüler notorisch sehr Aufmerksame weisen hohe, zum Teil sehr hohe Zahlen auf, anerkannt Unaufmerksame erfreuen sich sehr mäfsiger Zahlen

4 Zwischen der Höhe der Zahlen und der Art der Lehrer (zu sagen hohe Zahlen, gute Lehrer, niedrige Zahlen, schlechte Lehrer, wäre natürlich einseitig)

5 Zwischen der Höhe der Anfangszahlen und der Frische der Schüler am Schulbeginn wegen frühen Aufstehens (Auswärtige) oder aus Nervosität müde Schüler haben erhöhte Zahlen

6 Zwischen dem allgemeinen Gesundheitszustand eines Schülers und seiner Ermüdungskurve, aus irgend einem Grund (Katarrh, verdorbener Magen u s w.) leicht indisponierte, abgespannte Schüler haben erhöhte Anfangszahlen und ganz abweichenden Kurvenverlauf, meistens völlige Konstanz der Zahlen von Stunde zu Stunde

Auf Grund dieser Thatsachen, glaubt Wagner, sei man gezwungen, den Unterricht, d h. die Ermüdung als Ursache einer Sensibilitätsabnahme anzusehen und nach dem Grade dieser Abnahme die Ermüdung zu messen

Nach diesen Vorbemerkungen führt Wagner die Messungsreihen nach Klassen geordnet auf etwa 100 Seiten vor

An diese speziellen Untersuchungen schliefst Wagner dann einen allgemeinen Teil unter den Gesichtspunkten Kennzeichen von Überbürdung (diese ist nur anzunehmen, wenn bei der Mehrzahl der normalen Schüler abnorme Ermüdungsgrade dauernd und regelmäfsig auftreten), Ursachen von Überbürdung (die Person des Lehrers und seine Art ist dabei viel wichtiger, als der behandelte Stoff), Mittel gegen Überbürdung, Unterrichtsmethode (Wagner bevorzugt von seinem Standpunkt aus die Herbartsche), Schlafzeit, Musikunterricht, Alkohol, Nervosität, Schulbeginn, Unterricht in Hygiene, Physiologie und Pädagogik, Pensenordnung, Turnunterricht (es mufs als unhygienisch bezeichnet werden, Turnstunden, die ebenso ermüden wie andere Stunden, zwischen andere Stunden zu legen,

will man Erholung herbeiführen, so muſs man an Stelle der Turnstunden Spielstunden legen) Spielstunden (Spieler, die sehr eifrig spielten, zeigten sich hinterher ermüdet, passive Schüler erhalten sich), Nachmittagsunterricht, Wirkung des Stoffes, Tabelle der Stoffwirkung Nach Maſsgabe des durchschnittlichen Ermüdungsgrades, den das betreffende Fach hervorgebracht hat, läſst sich ungefähr folgende Tabelle für die Wirkungskraft der betr Fächer aufstellen, wenn man Mathematik = 100 setzt

Mathematik 100 Latein 91 Griechisch 90 Turnen 90 Geschichte 85 Geographie 85 Rechnen 82 Französisch 82 Deutsch 82 Naturkunde 80 Zeichnen 77 Religion 77

Der Schluſs bringt eine kurze Übersicht über die Resultate Diese lauten

1 Die Griesbachsche Methode ist geeignet, Ermüdungsgrade zu messen

2 (Über die physiologisch Normalen.)

3 Auswärtige, Nervöse, Indisponierte zeigen schon vor dem Unterricht erhöhte Ermüdungszahlen

4 Besonders hohe Zahlen treten bei sehr aufmerksamen Schülern und nach anstrengenden Stunden auf

5 Die Begabung der Schüler spielt bei der Ermüdung keine besondere Rolle

6 Auswärtige Schüler (die zu früh aufstehen) sind der Ermüdung mehr unterworfen, die gleich bleibt.

7 Nervöse Schüler zeigen sich öfter im Anfang mehr ermüdet, werden dann scheinbar frischer und endigen nicht selten mit Erschöpfung

8 Sehr aufmerksame Schüler, besonders von nicht sehr kräftiger Konstitution, zeigen öfter Übermüdung, die nur langsam wieder weicht.

9 Indisponierte Schüler zeigen sich von Anfang bis zu Ende leicht ermüdet

10 Für die Gröſse der Ermüdung ist die Person des Lehrers von gröſserer Wirkung als der Stoff

11 Turnstunden ermüden ebenso wie andere Stunden

12 Spielstunden wirken unter Bedingungen erholend

13 Turn und Spielstunden werden am besten an den Schluſs des Unterrichts oder auf den Nachmittag gelegt

14 Nachmittagsunterricht ist zu verwerfen

15 Der Vormittagsunterricht bietet hygienische Vorteile

16 Nachmittagsunterricht ist pädagogisch fast wertlos, hygienisch bedenklich

17 Die Erwerbung hygienischer Kenntnisse ist für jeden Lehrer zu verlangen.

18 Das Hauptresultat ist die Thatsache, daſs die ästhesiometrischen Messungen ein vorzügliches, wenn nicht das wichtigste diagnostische Hilfsmittel bei der Untersuchung auf Überbürdung sind.

Die Untersuchungen Wagners sind sicher dankenswert, aber gerade hier zeigt sich, welche mühevolle Arbeit eine solche Hilfswissenschaft macht, um der Pädagogik auch nur einige Körnchen neuer Erkenntnis zu bringen Das meiste,

was Wagner bringt, ist dem aufmerksamen Pädagogen, der seine Schüler beobachtet, bereits bekannt und findet hier nur seine Bestätigung. Dazu kommt, dafs die Resultate der Untersuchung vielfach allgemeiner Natur sind, so dafs sie im einzelnen nicht viel helfen können. Wollte Wagner dem entgehen, so müfste er zuerst den unbestimmten Begriff der Ermüdung genauer feststellen, denn in Wirklichkeit wird die allgemeine Ermüdung des Körpers resultieren aus der Ermüdung einzelner Organe und Sinne, wie sie bei der spezifisch so verschiedenen körperlichen oder geistigen Arbeit in Anspruch genommen worden, und die Ermüdung dieser einzelnen Organe und Sinne im einzelnen beobachten zu können, das wäre gerade das Fruchtbringende für die Pädagogik. Die verdienstvolle Arbeit Wagners kann also nur als eine erste Einleitung zu eingehenderen, mehr spezialisierenden Untersuchungen angesehen werden. Dann müfste auch noch festgestellt werden: welchen Wert hat die Ermüdung, und wie verhält sich der Ermüdete, wenn er sich erholt hat? ist die Frucht der Arbeit durch die Ermüdung geschädigt oder nicht? Das sind alles wichtige Fragen, die noch der Erledigung harren.

2.

Die Anzeige meiner Abhandlung über das Gedächtnis ist mir dadurch erleichtert, dafs diese Arbeit auf der Vorarbeit meines 1888 bei Bertelsmann in Gütersloh erschienenen Buches über das Gedächtnis beruht. Diese ist hier zeitgemäfs umgearbeitet und gekürzt. Sowohl von medizinischer Seite, wie von dem Anthropologen Ranke in München und den Psychiatern Schüle und Pelmann, als auch von Philosophen wie Wundt und Siebeck und Pädagogen wie Schiller, Keller und Hollenberg war diese Arbeit bei ihrem Erscheinen in sehr anerkennender Weise gewürdigt worden. Doch war schon damals der Wunsch ausgesprochen worden, sie möchte gekürzt werden. Ganz neu ist natürlich die Einleitung in die Abhandlung, welche den heutigen Stand der Frage behandelt. Der allseitige Überblick, der in der alten Arbeit gegeben ist, mufste ersetzt werden, da seitdem gerade die physiologische Psychologie bedeutende Fortschritte gemacht hat. Dem entsprechend folgt hier eine Darstellung der neueren physiologischen Psychologie an der Hand des bekannten, vortrefflichen Werkes von Ziehen 'Leitfaden der physiologischen Psychologie'. Die Ideenassoziation, die ja bekanntlich bei der Frage nach dem Gedächtnis eine so grofse Rolle spielt, ist ausführlich behandelt. Doch ist die Darstellung von Ziehens Anschauung nicht kritiklos, sie ist beurteilt und ergänzt vom Standpunkt der Lotzeschen Philosophie aus, und so das Recht gewahrt, die Vorteile, die diese Philosophie bietet, mit den Resultaten der neueren physiologischen Psychologie im Interesse der Pädagogik zu verbinden.

Im Anschlufs hieran folgt nun eine Darstellung a) des unbewufst wirkenden Gedächtnisses und b) des Gedächtnisses des Bewufstseins. Bei dem ersten Teile wird zuerst das Nervensystem und seine Arbeit geschildert und die dabei gewonnene Grundlage verwendet bei der Untersuchung über das Gedächtnis der sensibeln Nerven und über das Gedächtnis

der *motorischen* Nerven. Jeder wissenschaftlich Gebildete müßte eigentlich heutzutage mit der einschlägigen Untersuchung hierüber und ihren Resultaten im großen und ganzen bekannt sein, denn eine Fülle von Lebenserscheinungen ist nur durch sie verständlich. Aber geradezu unersetzlich ist diese Kenntnis für den Pädagogen, da er Tag für Tag mit den auf diesem Gebiete vorkommenden Erscheinungen zu thun hat. Der mechanisch arbeitende Gedächtnisvorgang im Nervensystem ist zwar hauptsächlich wichtig für die pädagogische Thätigkeit in den unteren Klassen, aber auch die oberen Schulstufen bauen sich in ihrer Arbeit auf ihm auf. Und wie soll der bauen, der die Grundlagen nicht beherrscht? Daß diese Beherrschung nur eine praktische ist, daß wir über das Rätsel des materiellen Gedächtnisses wissenschaftlich nicht zu lösen vermögen, wird offen anerkannt. Von dieser Grundlage steigt die Arbeit dann auf zur Darstellung des *bewußt arbeitenden Gedächtnisses*. Hier wird zuerst, als grundlegende Einleitung, in Anknüpfung an die ältere psychologische Schule (Lotze, Wundt), die Thätigkeit der Psyche nach ihren verschiedenen Seiten, *Empfinden, Denken, Fühlen, Wollen* beschrieben, und zwar so, daß überall, auch mit Heranziehung der neuesten Litteratur (z. B. Flechsig, Gehirn und Seele) die materielle Unterlage der bewußten Erscheinungen berücksichtigt und zugleich durch Hinweis auf den *verschiedenartigen Zusammenhang* im Gebiet der einzelnen Seelenthätigkeiten der Lehre vom *Gedächtnis* vorgearbeitet wird, dessen Thätigkeit ja hauptsächlich ist, den durch das Vergessen zerrissenen oder unterbrochenen *Zusammenhang* wiederherzustellen und praktisch zu verwerten. Dieses bewußte Gedächtnis wird dann veranschaulicht in seiner Thätigkeit als 1) *Aufbewahrung des Gedächtnisinhaltes*, 2) *Reproduktion des Vergessenen*, 3) *Wiedererkennung des Reproduzierten*. Hierbei wird auch die Herbartsche Lehre kritisch erwähnt. Gewissermaßen eine Probe auf die Richtigkeit und Verwendbarkeit des Gesagten ist der angefügte Abschnitt über die *Sprache und das Gedächtnis*.

Ist das so Vorgeführte als Grundlage unentbehrlich, so ist für den praktischen Schulmann am wichtigsten der vierte Hauptteil, der das Ganze abschließt: *Verwertung des Gedächtnisses in der Schule*. Zuerst wird hier besprochen die *vorbereitende Pflege des Gedächtnisses*, und zwar die materielle, d. h. die Hygiene des Gedächtnisses, und die geistige. Daran reiht sich eine Darstellung der *verschiedenen Arten des Gedächtnisses in der Schule*, d. h. des mechanischen Gedächtnisses, des anschauenden und des logischen Gedächtnisses. Die *Behandlung des anschauenden und des logischen Gedächtnisses in der Schule* wird dann im einzelnen mit Vorführung von Beispielen aus dem Schulleben dargelegt. Der letzte Abschnitt handelt von dem *Gedächtnis im Sprachunterricht*. Da der Unterricht in den höheren Schulen zum großen Teil im Sprachunterricht besteht, ist dieser Abschnitt, der auch auf die durch die neueren Lehrpläne geschaffenen Fragen unter Anführung von Beispielen aus dem praktischen Schulleben eingeht, für die Leser dieser Zeitschrift besonders wichtig.

Die ganze Abhandlung zerfällt demnach in zwei Teile, der erste bringt die physiologisch psychologische Grundlage, der zweite die praktische Verwertung im Schulleben. Dem ersten wird man je nach dem physiologisch psychologischen Standpunkt, den man einnimmt, zustimmen oder mehr und weniger widersprechen. Man könnte nun denken, davon hinge auch der Wert des zweiten Teiles mehr oder weniger ab. Doch ist das nicht der Fall. Der Widerspruch gegen den ersten Teil, falls ein solcher erhoben wird, kann weniger die beobachteten Gesetze, nach denen das Gedächtnis faktisch arbeitet, treffen, als die physiologisch-psychologische Begründung derselben. Hierüber kann man ja verschiedener Ansicht sein, und es wird noch lange dauern, bis die älteren Ansichten und die neuen Erklärungsversuche in völligen Einklang gebracht sind, man wird aber unterdessen nicht aufhören, so sich einzuprägen und so zu reproduzieren, wie man thatsächlich stets thut und thun mufs. Das Gedächtnis wird in seinen letzten Gründen stets ein Rätsel bleiben, und alle Untersuchungen werden stets mehr ein Korrektiv für die Theorie vom Gedächtnis bleiben, als dafs sie die Schulpraxis von Grund auf ändern. Das Wichtigste also, was diese Arbeit bringen wollte, ist eine Aufklärung darüber, wie das Gedächtnis arbeitet, und wie die Pädagogik das Verfahren des Gedächtnisses dem Unterricht am besten zu Grunde legt. Dafs dabei auch manch anderer Ertrag durch Aufhellung von verwandten psychologischen oder pädagogischen Fragen, durch Streiflichter über das Wesen der Aufmerksamkeit, der induktiven oder deduktiven Methode, der Sprache u s w geboten wird, ist ein angenehmer Nebengewinn. Eine umfassende, allseitige Lösung des Problems des Gedächtnisses will die Arbeit nicht geben, der Verfasser ist zufrieden, wenn er praktisch im Schulleben verwendbare Anregung und eine im wesentlichen zutreffende Charakterisierung des Gedächtnisses gegeben hat.

3

Ziehen macht in seiner Abhandlung über die Ideenassociation des Kindes darauf aufmerksam, dafs eine wissenschaftliche Untersuchung der Ideenassociation Erwachsener erst vor etwa zwanzig Jahren versucht ist, und dafs man an eine wissenschaftliche Untersuchung der Ideenassociation von Kindern noch kaum gedacht hat, dafs daher in dieser Hinsicht die Pädagogik noch meist in den veralteten Bahnen der Herbartschen Psychologie gehe. Die Untersuchung Ziehens hat demnach eine empfindliche Lücke auszufüllen. Diese Untersuchung, an 45 Kindern im Alter von 8—14 Jahren angestellt, bezog sich auf folgende 4 Punkte:

1. Feststellung des Vorstellungsschatzes des einzelnen Kindes.
2. Feststellung des Vorstellungslaufes bei gegebener Anfangsvorstellung
3. Feststellung der Geschwindigkeit des Vorstellungsablaufes
4. Feststellung des Vorstellungsablaufes und seiner Geschwindigkeit unter besonderen Bedingungen (Ermüdung u s w)

Zu 1 bemerkt Ziehen, dafs der Schatz des einzelnen Kindes an Individualvorstellungen sich jeder Feststellung entzieht, dafs aber, wenn auch sehr mühsam, doch durchführbar ist die Inventaraufnahme der allgemeinen Vor-

stellungen des Kindes. Bei einer Untersuchung über die einfachsten Farben-, Raum-, Zahlen- und Zeitvorstellungen zeigte es sich, dafs die Raumvorstellung früher entwickelt ist als die Farbenvorstellung. Die Zeitvorstellung entwickelt sich mit zunehmendem Alter.

Der Hauptinhalt der Abhandlung ist gewidmet der Feststellung des Vorstellungsablaufes bei gegebener Anfangsvorstellung. Die Methode bei dieser Untersuchung war die, dafs das Kind veranlafst wurde, auf ein zugerufenes Wort, d. h. ein 'Reizwort', möglichst rasch durch ein gesprochenes Wort diejenige Vorstellung zu bezeichnen, welche sich an die durch das zugerufene Wort geweckte Vorstellung zunächst anschlofs. Die Reizworte waren meist einsilbig, und zwar wurden im Interesse des Vergleichs den meisten Kindern dieselben Reizworte zugerufen. Die Antworten wurden protokolliert. Da die Versuche sich auf 2¼ Jahre erstreckten, konnte die Ideenassociation der verschiedenen Altersstufen auch bei demselben Kinde in mehreren Fällen verfolgt werden. Zur Veranschaulichung teilt Ziehen nun ein Protokoll mit, dessen Anfang so lautet:

Reizwort	Antwort
Schiff	Bahn (dachte an ein bestimmtes Schiff und an bestimmte Wagen)
Gold	Silber ('wo wir in der Silberhütte waren im letzten Sommer')
Bett	Tisch (dachte bei Bett an sein eigenes, bei Tisch an den Tisch, an dem ich schreibe)
grün	blau (dachte an den grünen Tisch, an dem ich schreibe, und an den blauen Deckel seiner Hefte)
schlecht	Strafse (dachte an den Magdelstieg, eine hiesige Strafse, schlecht sei dieselbe, weil sie ungepflastert sei) u. s. w.

Als Ergebnis bei diesen Untersuchungen stellte sich heraus, dafs die Kinder den Versuchsbedingungen durchweg musterhaft genügten. Sehr selten haben Kinder bei der Antwort eine Zwischenvorstellung übersprungen. Das höchste Interesse beanspruchte die Form der Ideenassociation, welche sich bei den Kindern zeigte. Als Hauptfrage bei diesen Untersuchungen sah Ziehen an: 'Zeigt die Ideenassociation des Kindes im Vergleich mit derjenigen des Erwachsenen ein Überwiegen oder Zurücktreten einzelner bestimmter Associationsformen?' Ziehen teilt, um Klarheit in die Sache zu bringen, die Ideenassociationen in zwei Hauptformen ein, in '**springende Ideenassociation**' (Rose — rot), und in '**Urteilsassociation**' (die Rose ist rot).

Die unterscheidenden Merkmale dieser beiden Arten sind ihm:

a. Die Urteilsassociation ist stetig, die erste der beiden Vorstellungen ist noch nicht verschwunden, wenn die zweite auftritt.

b. Die Urteilsassociation beruht auf einer engeren Gleichzeitigkeitsverknüpfung.

c. Die beiden Vorstellungen einer Urteilsassociation stimmen in ihren **räumlich-zeitlichen Individualkoeffizienten** überein.

Dieses letztere Unterscheidungsmerkmal ist für Ziehen das wichtigste, weil

es ausnahmslos jeder Urteilsassociation und niemals einer springenden Association zukomme. Z fügt hinzu Man könnte einwenden, daſs bei allgemeinen Begriffen, welche doch besonders oft zu einem Urteil zusammentreten, von einer Deckung der Individualkoeffizienten deshalb nicht die Rede sein könne, weil den allgemeinen Begriffen die Individualkoeffizienten fehlen Indes sei dieser Einwand nicht stichhaltig Den allgemeinen Begriffen fehlte ein bestimmter Individualkoeffizient, aber nicht ein Individualkoeffizient überhaupt Wenn wir allgemein uns eine Rose vorstellen, lassen wir unbestimmt, wo und wann sie blüht, stellen uns aber doch vor, daſs sie irgendwo und irgendwann blüht Wenn wir urteilen die Rose ist rot, so denken wir eben dabei, daſs dies 'irgendwo' und 'irgendwann' sich für Rose und rot deckt In diesem Sinn kommt auch den allgemeinsten und abstraktesten Begriffen ein allerdings unbestimmter Individualkoeffizient zu, und auch für Urteilsassociationen der allgemeinsten und abstraktesten Begriffe ist daher die Deckung der räumlich zeitlichen Individualkoeffizienten ein wesentliches Merkmal. Ich stimme darin Z nicht ganz bei Ich kann jeden Begriff, wenn ich will, sofort mit einem Individualkoeffizienten versehen, und meist wird es geschehen, aber ich muſs es nicht thun, es giebt auch Begriffe, die ganz unabhängig von Raum und Zeit in unserem subjektiven Denken verarbeitet und gedacht werden, wobei nicht geleugnet werden soll, daſs sie thatsächlich ohne jede objektive Beziehung zu Raum und Zeit stünden Zu solch abstraktem Denken gehört allerdings eine logische Schulung, die das Kind nicht hat, auch nicht jeder Erwachsene.

Indem Ziehen nun weiterhin die Ideenassociation einteilt, unterscheidet er Verbalassociation (wobei z. B. das Wort Schlacht nicht den Inhalt dieser Vorstellung hervorruft, sondern durch seinen Klang die Vorstellung des verwandten Klangbildes Macht hervorruft) und Objektassociation Bei der Einteilung der Objektassociation unterscheidet er zwischen unseren ersten Vorstellungen, die ausnahmslos räumlich und zeitlich bestimmte Individualvorstellungen seien, und den aus diesen entstandenen räumlich und zeitlich unbestimmten Individualvorstellungen (diese entsprächen den nomina propria) Aus diesen beiden Arten gehen dann nach Ziehen hervor die allgemeinen Vorstellungen Unsere Worte drückten (mit Ausnahme der nomina propria) durchweg Allgemeinvorstellungen aus. Um ihnen nachträglich wieder Individualwert zu geben, fügten wir den bestimmten Artikel als ein Pronomen zu Ich glaube, daſs der Artikel dafür nicht immer ausreicht, wohl das Pronomen demonstrativum Der Artikel kann auch einen Begriff bezeichnen nur mit dem Anspruch, daſs er ein Objekt auch für das Denken anderer sei, ohne daſs dabei an eine räumlich-zeitliche Wirklichkeit auſser uns gedacht wird (man vgl. Lotze, Logik, System der Philosophie 1874 S. 16 ff)

Für die Einteilung der Association, sowohl der Urteilsassociation wie der springenden Association, ergeben sich jetzt für Ziehen vier Möglichkeiten 1 Reine Individualassociation 2 Individual-Allgemein-Association, 3. Allgemein-Individual-Association 4. Reine Allgemein-Association.

Einen weiteren Einteilungsgrund gewinnt Z dann durch Unterscheidung

zwischen einfachen und zusammengesetzten Individualvorstellungen, zwischen Successionsvorstellungen und Phantasievorstellungen.

Mit diesen Untersuchungen bezweckt Ziehen nur die Hauptrichtungen der Vorstellungsassociation festzustellen und vor allem bei den Untersuchungen eine einheitliche, abkürzende Nomenklatur für alle Vorstellungsverknüpfungen zu gewinnen.

Bei den Untersuchungen, die Ziehen bei den Kindern über das Vorhandensein der springenden und der Urteilsassociation anstellte, ergab sich das interessante Resultat, dafs bei den Kindern die disparaten und die Urteilsassociationen nicht so scharf geschieden sind wie bei den Erwachsenen, dafs bei der zunehmenden Entwickelung des Kindes die Urteilsassociationen zunehmen, und dafs diese Zunahme in direkter Abhängigkeit steht von der Zunahme der Verknüpfungen solcher Vorstellungen, welche in ihren räumlich zeitlichen Individualkoeffizienten übereinstimmen (das heifst wohl, diese Zunahme fand statt in dem Mafse, als dem vergleichenden Denken Stoff für seine Thätigkeit geboten wurde).

Als dann Ziehen die Objektsassociation und die Verbalassociation nach seiner Methode untersuchte, fand er bei den untersuchten Kindern Verbalassociationen sehr selten (etwa 2%), bei Erwachsenen sind sie häufiger. Es ist das besonders auf die Zunahme des Schatzes an zusammengesetzten Wörtern zurückzuführen.

Bei den Untersuchungen über Individual- und Allgemein-Associationen nach den vier eben angegebenen Formen zeigte sich, dafs bei den Erwachsenen die vierte Form überwog. Ziehen spricht bei dieser Gelegenheit folgende Warnung aus: 'Man hat sich vor dem alten Schulirrtum der spekulativen, auch der nicht-physiologischen empirischen Psychologie zu hüten, dafs die Allgemeinvorstellungen neben und aufserhalb der Individualvorstellungen eine Sonderexistenz führen. Eine solche Auffassung ist mit der Hirnphysiologie und Hirnpathologie und speziell auch mit der Psychiatrie ganz unverträglich. Die physiologische Psychologie sieht daher in den Allgemeinvorstellungen nur Komplexe von Individualvorstellungen.' Was Ziehen damit meint, wird uns verständlicher, wenn wir an seine Worte im Leitfaden der physiologischen Psychologie (3. Aufl.) S. 124 erinnern: 'Wenn der Begriff Pflanze in uns auftaucht, so taucht erstens die Wortvorstellung des gesprochenen und gehörten Wortes «Pflanze» auf, und zweitens geraten dabei die zahllosen Partialvorstellungen aller einzelnen Pflanzen in leise Miterregung, sie «schwingen mit», wie man es häufig auch bezeichnet hat. . . . Je allgemeiner ein konkreter Begriff ist, um so komplexer ist er, um so mehr lose associativ verknüpfte Einzelvorstellungen schwingen beim Auftauchen desselben mit, und eine scheinbare Einheit wird nur durch die allen diesen Einzelvorstellungen associierte Wortvorstellung gegeben. . . . Dem Denken eines allgemeinen sinnlichen Begriffes entspricht also in noch viel höherem Grade als dem Denken eines speziellen sinnlichen Begriffes ein über fast die ganze Grofshirnrinde ausgebreiteter physiologischer Prozefs. Hieraus ergiebt sich auch, dafs der motorischen und

akustischen Wortvorstellung gerade für die allgemeineren Begriffe eine höhere Bedeutung zukommt als für die speziellen, indem die losen Vorstellungskomplexe der allgemeineren Begriffe in der That ohne das gemeinschaftliche Band der Wortvorstellung auseinander fallen würden."

Sobald wir uns den auf Grundlage sinnlicher Wahrnehmungen aufgebauten Begriff **sinnlich vorstellen** wollen, muß natürlich das geschehen, was Ziehen verlangt. Aber der Begriff ist auch oft genug wirksam ohne die sinnliche Färbung und Unterlage, und das Schwingen zahlloser Hirnatome in ähnlicher Erregung giebt für sich allein keinen Begriff; oft genug reproduzieren wir auch die Bilder, aus deren Vergleichung der Begriff entsteht, in anderer Größe, Lage und Farbe, als wir sie ursprünglich sehen, was aus einer mechanischen Reproduktion nicht zu erklären ist. Die Einheit des Begriffes kann auch aus dem Wortbild, mit dem wir ihn kennzeichnen, allein nicht erklärt werden. Es giebt Begriffe von geistigen Vorgängen (Absicht, Glaube, Liebe), deren Einheit auch ohne das begleitende Wort da ist. Es kann nicht geleugnet werden, daß das Wort dem Begriff eine feste Stütze giebt, aber das **Wesentliche** des Begriffes liegt doch in dem **vergleichenden Denkprozeß** selbst und in dem eigentümlichen Gefühl, der jedem geistigen Vorgang sein eigenartiges Gepräge giebt.

Im weiteren Verlauf seiner Untersuchung teilt Ziehen mit: "die Thatsache, daß das Kind nicht in demselben Umfang in allgemeinen Begriffen denkt wie der Erwachsene, ist allbekannt, wenn auch meines Wissens nie exakt zahlenmäßig nachgewiesen worden. Ich war daher auf ein relatives Überwiegen der Individualvorstellungen von Anfang an gefaßt. Das Maß dieses Überwiegens hatte ich jedoch nicht im entferntesten geahnt. — Die meisten jüngeren Kinder knüpfen fast an jedes Reizwort eine Individualvorstellung und an diese wiederum eine Individualvorstellung." Dazu kommt die interessante Beobachtung, daß gerade bei den besser (was heißt das? wer sagt es, der Philologe, der Mathematiker u. s. w.?) begabten Schülern im ganzen die rein individuellen Associationen in auffällig hohem Maß überwiegen. Die vorzeitige Annäherung an den Typus der Erwachsenen ist meist mit intellektueller Minderwertigkeit (!) verknüpft. Doch verwahrt sich Z. dabei gegen die Annahme einer Notwendigkeit des Zusammenhangs. Doch nimmt in der 2. Klasse (ältere Schüler) der Prozentsatz der rein individuellen Association ab, in der 1. Klasse noch mehr.

Daran reiht Z. eine Untersuchung über Partial- und Totalassociationen, homosensorielle und heterosensorielle Associationen. Bemerkenswert war dabei, daß einfache Vorstellungen niemals einfache heterosensorielle Vorstellungen ausgelöst haben. Eine zusammengesetzte Vorstellung löst am allerhäufigsten eine zusammengesetzte Vorstellung aus, zu welcher sie in keinem Verhältnis der Partialität oder Totalität steht. Hierher gehören 59% aller Associationen an eine zusammengesetzte Vorstellung. Nächstdem folgt die Association einer einfachen Partialvorstellung an ihre Totalvorstellung mit 31%. Sehr viel seltener wird eine zusammengesetzte Vorstellung reproduziert, welche eine

Partialvorstellung der Reizvorstellung ist. Hierzu gehören nur ca. 8 % aller Associationen an eine zusammengesetzte Vorstellung. Noch viel seltener reproduziert eine zusammengesetzte Vorstellung eine zusammengesetzte Vorstellung, deren Partialvorstellung sie selbst ist, z. B. wie Fuſs, Bein; Brust, Körper. Ihre Zahl beträgt nur 2 %.

Schlieſslich spricht Ziehen darüber, ob die Partialvorstellungen eines einzelnen Sinnesgebietes in besonderer Häufigkeit reproduziert werden. Ihm ist unzweifelhaft, daſs die Kinder im Alter von 8—14 Jahren in noch höherem Prozentsatz als die Erwachsenen dem type visuel angehören. Auffällig selten sind affektive Partialvorstellungen, wie schön, gut, 'schmeckt gut', 'thut weh' u. s. w. Selbst wenn man geflissentlich Reizworte wählt, welche die Association einer affektiven Partialvorstellung sehr nahe legen (wie z. B. Zucker, Wunde, Veilchen u. s. w.), erhält man als Antwortvorstellung eine optische Vorstellung.

Zum Schluſs handelt Ziehen von der Gültigkeit der Associationsgesetze. Er ist der Ansicht, daſs trotz der verschiedenartigen inhaltlichen Beziehungen zwischen den associierten Vorstellungen die Ursache der Association stets die Kontiguität, d. h. die ursprüngliche Gleichzeitigkeit der in Rede stehenden Vorstellungen ist. Ich bin überzeugt, daſs weniger die Zeit die Ursache der Verknüpfung ist, als die Qualität der Vorgänge in der Zeit und ihre qualitative Verknüpfung, die für die praktische Pädagogik sehr wertvoll sind. Mit Recht weist Ziehen am Schluſs noch auf die groſse Bedeutung hin, welche der Gefühlston der Vorstellungen, sowie die Beharrlichkeit, mit welcher eine bestimmte Associationsart, wenn sie einmal in Thätigkeit gesetzt ist, sich zu erhalten strebt, für die kindliche Association hat. Das letztere tritt vielleicht bei den Erwachsenen noch mehr hervor, und daraus wird es auch zu erklären sein, daſs die kindliche Association, die meist naiv vor sich geht, meist mit visuellen Vorstellungen arbeitet und zu Individualassociationen neigt, während der absichtlich denkende Erwachsene unter Umständen mit lauter Urteilsassociationen operiert. Diesen Übergang nicht dem Zufall zu überlassen, sondern ihn mit Berücksichtigung psychologischer Gesetze in die richtigen Bahnen zu leiten, wird Sache der Erziehung sein. Darauf hin lieſse sich einmal der psychologische Zustand der einzelnen Fremdsprachen, die im Unterricht verwendet werden, prüfen, auch das Verhältnis von Lektüre und Grammatik, von Anschauung und Theorie, von induktiver und deduktiver Methode. In dem Schoſse von Ziehens Arbeit liegt eine Fülle von Anregung. Auf die Fortsetzung darf man mit Recht sehr gespannt sein. Eine Untersuchung, die gleich an Allgemeinbegriffe (nicht Rose, sondern die Rose) anknüpfte, oder die den Verlauf der Associationen in den Unterrichtsstunden selbst verfolgte, würde gewiſs noch dankbareres Material bringen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Horaz für den Schulgebrauch von Prof. Dr. N. Fritsch, Münster i. W., Aschendorff (in dessen Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker). 1) Einleitung, Text und Namenerklärung. 1897. XIX u. 166 S. 8. Geb. 1,20 Mk. 2) Erklärung. 1898. 168 S. 8.

Die Einleitung schildert in trefflicher Weise das Leben des Horaz und seinen Charakter als Mensch und als Dichter, worauf sie das Nötige über die von ihm gepflegten Dichtungsarten und über seine lyrischen Versmaße mitteilt. Mit der Auswahl der Gedichte, auch mit den Kürzungen einzelner bin ich im ganzen einverstanden. Ich verstehe nur nicht, warum Fritsch die schönsten Blüten Horazischer Erotik, I 23 und III 9, das lyrische Kabinettstück I 6 (ohne Str. 4) und die ebenso feinen wie kleinen Episteln I 4 und I 9 ausgeschlossen hat. Ich habe jene drei Oden seit mehr als zwanzig Jahren mit meinen Schülern gelesen und glaube nicht, daß irgend einer dadurch Schaden genommen hat; jedenfalls ist keine von ihnen gefährlicher als die aufgenommenen I 4 und I 5. Dagegen würde ich mich nicht entschließen, die mittelmäßige Studie I 15 oder das wunderliche Erzeugnis I 28 (worüber wohl Kießling das letzte Wort behalten wird) in der Klasse vorzunehmen. Auch weiß ich nicht, ob es nicht besser wäre, wirklich verfängliche Oden, wie II 11, wegzulassen, als sie durch willkürliche Änderungen schulfromm zu machen. Gegen die Anwendung deutscher Überschriften über den Gedichten habe ich nichts einzuwenden, im Gegenteil, sie sind mir willkommen, wenn sie treffend sind. Dies ist bei Fritsch fast durchweg der Fall. Einige besonders glückliche seien hier angeführt. I 2 Der Sühner, I 14 Warnruf, III 17 Nichtiges und Wichtiges, III 25 Verzückung, IV 2 Jeder nach Kräften, IV 7 Lenzmahnung; für die sogen. Römeroden würden schwerlich bessere Überschriften zu finden sein: 1) Genügsamkeit, 2) Mannhaftigkeit, 3) Gerechtigkeit, 4) Besonnenheit, 5) Ehrgefühl, 6) Gottesfurcht (6, 22 ist für *matura* eingesetzt *a matre*, und die beiden folgenden Strophen sind weggelassen). Gegen eine Überschrift erkläre ich mich aber mit Entschiedenheit, nämlich gegen II 6: An einen Wanderlustigen. Die Vermutung von Fritsch, der angeredete Septimius habe vor, den Feldzug nach Cantabrien mitzumachen, und wünsche, daß Horaz sich anschließe, ist unhaltbar. Wozu dann erst Gades erwähnen, das nicht auf dem Wege nach Cantabrien liegt? Wozu gar die Syrten, die fast in der entgegengesetzten Richtung zu suchen sind? Aber gesetzt auch, jene Vermutung wäre richtig: wer wird einen jungen Mann, der einen Feldzug mitmachen und doch wohl nach möglichst raschem und glücklicher Beendigung desselben heimkehren will, einen Wanderlustigen nennen? Wer hat 1870 unsere Kriegsfreiwilligen Wanderlustige genannt? V. 1 *aditure* = *qui adires*, nicht *adeas*, *mecum* — *si ego vellem*, nicht *velim*. Den hier zum Ausdruck kommenden gemütlichen Gegensatz würde ich als Coblenzer etwa so modernisieren: 'O Freund, der Du mit mir nach Kamerun, Ostafrika oder Kiautschou gehen würdest, wie gerne ginge ich mit Dir nach Boppard oder Godesberg, um dort mit Dir die letzte Ruhestatt zu finden!' Überschrift: Die letzte Ruhestatt (Bacmeister).

In der 'Erklärung' giebt Fritsch von jedem Gedichte zunächst die Veranlassung und den Inhalt in klarer bündiger Weise an, fügt mitunter auch noch anderweitige schätzbare Fingerzeige hinzu, wie z. B. zu Carm. I 20 folgenden, woran man den Moselländer erkennt: 'Das Gedicht führt den Wein überhaupt, ohne das Wort zu nennen, in all seinen Daseinsweisen vor: im Becher, im Fasse, auf der Kelter, in den Trauben, an den Reben, auf dem Hügel und wieder im Becher.' Dann folgen die im einzelnen eingehenden Anmerkungen, die mit großer Sorgfalt geschrieben sind und in sachlicher, sprachlicher und logisch ästhetischer Hinsicht manches Neue bieten. An mehreren Stellen, wo die Meinungen der Ausleger sehr auseinandergehen, stimme ich längst mit Fritsch überein, z. B. Carm. I 4, 13 *pulsat* — betritt, und zwar hörbar (s. meine Übersetzungen dieser Stelle — 1880 Emmericher Progr., u. 1885 Essen, Bädeker — von deren Unrichtigkeit auch H. Probst — Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1886 S. 341 — nicht hat überzeugen können), oder ich trete Fritsch jetzt bei, z. B. Carm. I 1, 4 *colligere* sammeln, nicht aufwirbeln, I 7, 19 *molli* Verbum, nicht Adjektiv. Neue und richtige Erklärungen oder Lesarten sind u. a.: Carm. I 7, 4 *plurimus* — gar mancher, I 37, 18 *cano* statt

citus, II 16, 13 *vivit et* statt *vivitur*, II 19 40 *vocatus atque non vocatus* = *sive voce sive tacite rogatus*. Sehr beachtenswert scheint mir die neue Ansicht über Carm I 26, die sich auf die an sich durchaus einwandfreie Auffassung von *fidibus novis* und *Lesboplectro* als Dativen stützt (Horaz bittet die Muse, den — nach Acro — dichterisch begabten Lamia zur Pflege lesbischer Lyrik anzuregen) Die schwierige Schlufsstrophe von Carm III 23 dürfte sich kaum besser erklären lassen, als es von Fritsch geschieht.

Alles in allem hat Fritsch, der längst als tüchtiger Horazkenner und Horazforscher bekannt ist, eine treffliche Schulausgabe geliefert, die ich um so lieber zur Einführung empfehle als ich mich der Hoffnung hingebe, dafs meine Bemerkungen in der zweiten Auflage Beachtung finden werden

Friedrich van Hoffs

ENTGEGNUNG

Die Ablehnung, die meine 'Aufsatzsünden' durch Prof Dr F Vogel in Schneeberg im 3. Hefte des 1 Jahrganges dieser Zeitschrift gefunden haben, nötigen mich zu einigen Worten der Entgegnung, denn es hiefse sich selbst aufgeben, wollte man eine Ablehnung einfach nicht beachten, die an so hervorragendem Orte und in knappster Begründung erfolgt.

Positiv wird zur Begründung wenigstens nur der bekannte Satz geltend gemacht, dafs es bedenklich sei, dem Auge des Schülers das Falsche vorzuführen. Mufs denn aber ein Grundsatz, der z B für das Lateinische und Griechische gilt, d h für tote Sprachen, die nur in mustergültigen Ausgestaltungen vorgeführt werden sollen, so dafs man beispielsweise bei der Verbesserung eines irren den Schülers durch einen anderen nicht auch die falsche Form wiederholen, sondern nur die richtige sagen läfst, nun und eindringt auch für den deutschen Unterricht Geltung haben, für den ja durch die Lehrordnung für die sächs Gymnasien vom Jahre 1893 geradezu eine Behandlung der Schwankungen des Sprachgebrauchs und der gangbaren Sprachfehler vorgeschrieben ist? Seine Sprache, auch die Schriftsprache zum gröfsten Teile, wächst ja dem Schüler zu im Umgange mit den Seinen und den Kameraden und beim Lesen fehlerhaft geschriebener Zeitungen, auch Jugendschriften. Das Falsche ist also hier das Gegebene, und wie der Anatom die Mifsbildungen Erkrankter nach Abbildungen gleicher Krankheitsfälle deutlicher erkennt als an einem Idealbilde dessen Entstellungen sehr mannigfach sein können, so wird auch hier die Erkenntnis und Heilung des Falschen leichter sein, wenn dessen Sitz und Art deutlich bezeichnet ist. Würde denn wohl heute oft ein so unrichtiges Deutsch geschrieben werden, wenn der Weg allein seligmachend wäre, den man bis jetzt an den Mittelschulen vorzugsweise gegangen ist, die Schüler einfach in das Meer des Aufsatzes und der Stilistik hinauszuwerfen, nachdem man ihnen höchstens ein paar Mustersätze gegeben hat, die so sollen wie weifse Spatzen gehen?

Die Fragen die aufser diesem allgemeinen Satze zur Begründung der Ablehnung geboten werden, erscheinen als ein Ausdruck der Ratlosigkeit darüber, wie das Buch benutzt werden soll, und sind jedenfalls durch die Thatsachen schon anders beurteilt worden als durch die Stimme des Berichterstatters Das Buch soll gewifs nicht § für § durchgenommen werden, denn das hiefse seinen Humor totschlagen, sondern es soll von Schülern selbständig eingesehen werden natürlich nicht ohne dafs der Lehrer gelegentlich auf seine Beispiele oder die Art seiner Beweisführung hinweisen dürfte. Auch haben sich hier in Zittau z. B an den Gymnasien beider Art schon gar manche Schüler gefunden, die aus dem Heftchen manches rechtfertigten, also sich darin heimisch gemacht hatten. Und wenn der humoristische Ton angeschlagen wird? Weil er nach dem Urteile gerade nach R Hildebrands, mit dessen gewifs berechtigtem Preise der Berichterstatter seine Darstellung einleitet, in der Schule überhaupt und bei der Behandlung solcher Fragen im besonderen eine gute Stätte hat. Nach dem, was ich nicht selbst erlebt, sondern nur auch Amtsgenossen beobachtet haben, ist es eben dieser Ton gewesen, um dessen willen sich schon viele Schüler gern und über mehr, als der einzelne Fall fordert, aus ihm unterrichtet haben.

Wenn der Berichterstatter das Büchlein von seinem Standpunkte aus unverwendbar findet, so wird man ihm also entgegenhalten dürfen dafs auch in der Pädagogik hinsichtlich solcher Fragen viele Wege nach Rom führen. Das erkennt er vielleicht noch aus der Mitteilung dafs ich sonst nur zustimmende Urteile vernommen habe und dafs der Verleger mit dem Absatze des Schriftchens recht zufrieden ist. Es müssen also doch viele empfehlende Amtsgenossen anders als der Berichterstatter über die Verwendbarkeit des Büchleins denken.

Theodor Matthias.

PETRUS ANGELIUS BARGAEUS.

Ein Dichter- und Gelehrtenleben

Von Wilhelm Rüdiger.

(Schluſs)

Fünftes Kapitel

Rom (1573—1587) 1. Syrias. 2. Commentarius De obelisco 3. De publicorum privatorumque urbis Romae aedificiorum eversoribus 4. Poesie Toscane mit der Übersetzung des Ödipus Rex des Sophokles (1589)

Mit Beginn des Jahres 1573 richtete Kardinal Ferdinand Medici an seinen Bruder, den Groſsherzog von Etrurien, die Bitte, ihm für die Dauer von je sechs Monaten des Jahres zum Leiter der Studien Petrus Angelius zu gewähren (vgl. besonders den Brief Ferdinands Lettera a suo fratello Di S. Quirico, 12 Gennajo 1573). Essendo risoluto, also schreibt er, di ripigliar i miei studi, nessuna guida mi si mostra più atta a farmi far qualche progresso, quanto M. Piero da Barga, e perciò desidero infinitamente haverlo appresso di me. Di levarlo interamente da Pisa non gravero, ma ben la prego di concedermelo per sei mesi dell' anno con lasciargli la sua solita provisione dello Studio, acciò che egli non patisca, ed io non venga gravato di si grossa spesa, che sarìa il pagarlo del mio, oltre qualche altro commodità che è honesto che io gli dia.

Im Namen des Fürsten antwortete auf dieses Gesuch Concinius: Sua altezza detto M. Angeli concede, con condizione però, che egli attenda a quel che ha da fare con Lei e non al cortigiano.

Vermutlich begab sich dem Wunsche des Kardinals gemäſs — M. Pietro si contenterà di venire hora a quaresima, quando sia senza danno di lui — Angelius vor Ostern nach Rom, um erst wenige Jahre[1]) vor seinem 1596 in Pisa erfolgenden Tode ebendorthin zurückzukehren.

Die Bedingung, welche Cosmo an den Abgang seines Professors knüpfte, wurde von seiten des Kardinals nicht erfüllt, Angelius, der mit Begeisterung der Unterweisung der Jugend sich gewidmet hatte, wurde ein Höfling[2]), auf dessen Haupt der Strahl der Fürstengunst leuchtete, der im Genusse reicher,

[1]) Im Jahre 1587 verlieſs Angelius mit dem Kardinal Rom, um sich zunächst nach Florenz, und von da nach Pisa zu wenden. Der Bitte des Dichters, Ferdinand, der nach Franz zum Regenten von Toscana berufen war, möge seine Dienste in Anspruch nehmen, hat sein Fürst wohl nicht mehr entsprochen. S. weiter unten S. 512.

[2]) Già di età di cinquant' otto anni alla vita cortigiana s'accommodò (Sanleonini).

glänzender Mittel, befreit von den Mühen und Qualen des Amts, Ruhe und Mufse zu dichterischem Schaffen in Rom finden sollte. Cum Pisis — so sagt er in der Praefatio der Syrias ad Lectorem — munere obeundo sic essem occupatus, ut nullum omnino tempus vacuum ad scribendum mihi daretur, Romam magnis praemiis propositis vocavit, ibique apud se in summo honore habuit (sc. Ferdinandus), quantum ne desiderari quidem ab ullo posset, qui se totum in litterarum studio abdere aliquanto concupisset. Aus Erkenntlichkeit für die grofsen Wohlthaten, mit denen sein Gönner ihn überschüttete, beschlofs er einen erhabeneren Stoff als denjenigen, welchen er sich ehedem erkoren hatte, als er die Cynegetica schuf, zu behandeln. Qua sane beneficentia effectum est, ut ad argumentum multo gravius pertractandum, quod abhinc triginta annos animo et cogitatione conceperam, me converterim. Neque vulgare bellum et fabulosum, sed christianum describendum erat, et bellorum omnium quae gesta sunt unquam maximum, in quo christiani ritus adumbrandi, et ne verbum quidem interserendum, quod impium illum Deorum cultum et superstitionem redoleret. Non ambitione quadam motus, sed ut, si fieri posset, poëma heroicum exstaret, in quo nihil non christianum esset.[1]) Diesem Vorhaben des Dichters lieh Ferdinand die kräftigste Unterstützung — ἀέκοντι ἑκόντι θυμῷ impulit — desgleichen Heinrich III., der König von Frankreich und Polen, und nächst ihm Christine, die Gemahlin des Grofsherzogs Franz von Etrurien.

1. Die *Syrias*.

So erblickten denn die ersten sechs Bücher der Syrias[2]) unter dem Titel Petri Angelii Bargaei Syriados libri sex priores, Superiorum permissu mit einem Widmungsschreiben an den Papst Sixtus V. Romae 1585 das Licht, indes das ganze die doppelte Anzahl umfassende Epos: Petri Angelii Bargaei Syrias h. e. expeditio illa celeberrima christianorum Principum, qua Hierosolyma ductu Goffredi Bulionis Lotharingiae Ducis a Turcarum tyrannide liberata sunt, eiusdem votivum Carmen in D. Catherinam et ad Alexandrum Medicem Archiepiscopum Florentinum Florentiae 1591[3]) apud Philippum Junctam erschien.

[1]) Aus der Praefatio ad Lectorem.

[2]) Die beiden ersten Gesänge der Syrias mit dem Inhalt des gesamten Werkes wurden in Paris 1582 herausgegeben: P. Angelii Bargaei Historici et Poëtae regii Syriados l. I et II eiusdem argumentum in annos, Lutetiae apud Memertum Patissonium Typographum regium in officina Roberti Stephani; cfr. Serassi Vita del Tasso p. 208.

[3]) Beigegeben sind ferner noch Widmungen ad Serenissimam Magnam Ducem Etruriae Christinam Lotharingiam . . . Ferdinandi Medicis Magni Ducis Etruriae uxorem, ad Henricum III. Galliae et Poloniae regem Christianissimum, sowie ad Serenissimam et Christianissimam Catharinam Medicem, Henrici III. Galliae et Poloniae Reg. Christ. Matrem. So sagt der Dichter in der Epistola ad Henricum:

Ergo nec Graii nec nostri habuere Latini
Dignum argumentum quod mirarentur et unum
Sincerae tanquam simulacrum ostendere possent
Virtutis, nisi figmentis et anilibus omnia
Fabellis nuper variarent scripta repertis
Et vani in vanas conferrent somnia chartas.

Was den Inhalt der Dichtung anbetrifft, so kann von einer Darlegung desselben um so mehr Abstand genommen werden, als er mit dem des Tassoschen Werkes, abgesehen von den Liebesepisoden Olint und Sofronia[1]) (II 16—54), Tancred und Erminia (VI 62 66 XIX 79 103 109ff), Rinaldo und Armida (XIV 65 XVI 117 XX 63 117 121 131), die dem zeitgenössischen Dichter und Freunde eigen sind, im wesentlichen übereinstimmt. Unter den besonders in die Augen fallenden Ähnlichkeiten beider Schöpfungen seien namentlich hervorgehoben 1) Gottfrieds Wahl zum Feldherrn und der Jubelruf des Heeres (Syrias l. VI, Gerusalemme liberata I 32 33 34), 2) das Eingreifen der Geister der Hölle, um die Christen zu verderben (Syrias l. IV, Gerusalemme liberata IV 1 ff, 3) die anhaltende Dürre und Bitte Gottfrieds um Regen (Syrias X, Gerusalemme liberata XIII 53—80, ein Muster einer wahrhaft poetischen Schilderung)

Bezüglich der Namen der Personen sei bemerkt, daſs manche derselben, freilich bei ganz anderer Verknüpfung der Thatsachen und in ganz anderer dichterischer Verwendung, gleichlauten, andere hingegen, gleicher Charaktere Träger, verschieden sind.

a) Gleichnamige Personen in Syrias und Gerusalemme liberata durchweg gleichen Charakters.

An erster Stelle sei Petrus Eremita genannt. Bei Angelius, Syrias I, ist er der Abgesandte des Herrn, der von Jerusalem nach Apulien sich begiebt, er macht sich mit Alethes auf den Weg, um den Papst zur Unternehmung der Kreuzfahrt nach Gottes Geheiſs zu entflammen In der Syrias tritt derselbe hiernach nicht mehr auf Weit öfter erscheint er indes bei Tasso So erklärt er sich I 29 auf das entschiedenste für die Wahl eines Oberfeldherrn, so ermahnt er Gottfried XI 1, vor der Eroberung der Stadt Übungen der Andacht und Einkehr vorzunehmen, so tadelt er Tancred, als er bei der Kunde von dem Tode Clorindens allzusehr dem Schmerze sich hingiebt XII 85, so rät er Gottfried von einem Angriff auf den Zauberwald ab und sagt die Einnahme Jerusalems durch die Christen ihm voraus XIII 50, so ist er es, der mitteilt, daſs der Zauber von dem Walde gewichen sei

Nächst ihm verdient Alethes der Erwähnung In dem Epos des Angelius gewahren wir in ihm den Tempelhüter, zu dem Petrus Eremita kommt (Syrias I),

[1]) In der Lettera intorno alla Revisione della Gerusalemme schreibt Tasso: Fra le cose, che debbono esser levate è l'episodio di Sofronia, come già mi consigliarono il Flaminio e il Bargeo e molte cose le quali dico io del Tartaro e del Mago. Hierzu macht Mazzuchelli die Bemerkung Il Bargeo fu uno dei Recensori della Gerusalemme liberata, s. Lettere e altre Prose di Tasso raccolte da Mazzuchelli p 83 Nach Serassi ist Angelius derjenige, der vor Tasso auf den Gedanken gekommen sei, dieser erhabene Stoff eigne sich für ein Epos höheren Stils Er sagt Che il soggetto di tal poema prima fosse intenzion del Angelio si prova e per avere egli dato chiaro segni più di trentacinque anni addietro aver nel pensiere concetto sì grande, e conferitolo a molti amici e fra gli altri a Torquato stesso come il Bargeo affermava E pure Tasso manifestamente il confessa, ma lo prega di concedor gli l'opera a suo piacemento Tasso — so heiſst es weiter — non solo nella tela di tutta l'opera cerca o lui appressimarsi, ma quasi lo volgarizzò in molte particolari

er bittet Boëmund, das früher erprobte Waffenglück auch gegen Thraker und Griechen zu versuchen, er teilt demselben die Ankunft des Petrus, des Beters Gottes, mit und setzt ihn von dem Auftrag, welchen dem Papste Petrus überbringen soll, in Kenntnis, auf seines Fürsten Wunsch ist Alethes Petrus' Reisegenoß. Zeichnet uns Angelius in Alethes den Charakter eines edlen Mannes, der mit seinen Reden nur das Beste will, so ist er in der Gerusalemme liberata hingegen das Prototyp eines Ränkeschmieds, vgl. II 58. Er wird im Verein mit Argante von dem Könige der Ägypter zu Gottfried gesandt, um diesen zu einem Bunde mit ihm zu bewegen II 60. 62. 63, die anscheinend glänzenden Bedingungen, die er nach seines Herrschers Willen Gottfried stellt, werden indes von demselben zurückgewiesen, und Alethes mit Geschenken entlassen II 92. 94.

Weiterhin werde des Ademarus gedacht. Ihn läßt Angelius mit Jubel der Rede des Papstes über die Unternehmung der Kreuzfahrt zustimmen (l. II), in dem Kriegsrat, den Irene nach der blutigen Schlacht gegen die Thraker einberufen läßt, ist er der erste, der Mut und Vertrauen den Führern einflößt und darauf dringt, daß ein oberster Feldherr gewählt werde (l. VI), er ist es ferner, der durch Emporhalten der heiligen Lanze die erschöpften Kriegerscharen zu weiterem Vorgehen antreibt (l. XII), alle Gottesstätten aufs neue weiht (ebenda), der bei dem Besuche der Verwundeten und Kranken sterbend dahinsinkt. In dem Gedicht des italienischen Poeten erscheint Ademarus, der Bischof von Puy, im Verein mit Guglielmus[1]) (I 38), wie sie Gottfried ihre Truppen vorführen, desgleichen wiederum mit demselben (XI 5) in der von Gottfried verordneten Bittprozession. Er fällt (XI 44), von Clorindens Hand getroffen, und segnet, umgeben von dem seligen Geisterchor, der Gottfried erscheint, das christliche Heer (XVIII 95).

Wir gehen nunmehr über zu Tatinus. Ihm ähnlich an Gestalt schwingt sich Alastor[2]), einer der Höllengeister, zu dem Könige der Thraker empor, um denselben gegen die Christen aufzureizen (Syrias l. IV), er pflichtet der Meinung des Königs bei, nicht Ehrlichkeit, sondern List gegenüber den Eindringlingen zu gebrauchen (l. V)[3]). In der Gerusalemme liberata ist er der einzige Grieche, der den Truppen der Kreuzfahrer sich anschließt (I 51), seine Treue jedoch hat nicht lange Bestand, bei der Dürre und der darauf folgenden Hungersnot, welche die Christen heimsucht, verläßt er bei der Nacht heimlich das Lager (XIII 68).

Noch seien Stephanus, der Dux Senonum, und Eustachius aufgeführt. Ersteren feiert Angelius als gewaltigen Redner, als den Mann, von dessen Lippen süßer denn Honig das Wort herniederrinnt[4]) (Syrias l. III), er wird zum Unterhändler mit dem Könige der Thraker und Odrysen ausersehen (l. IV). Bei

[1]) Er ist der Hilelmus der Syrias. Pauca quidem sed plena deo subiecit Hilelmus (Syrias l. II).

[2]) Tatino similis furialia membra exuit.

[3]) Quis dubitet quin infestos delere latrones non virtute palam praestet sed fraude petitos?

[4]) Cuius facundus ab ore verborum sonus Hyblaeo vel melle fluebat dulcior.

Tasso fehlt unter den Truppenführern sein Name nicht (I 62), er erbietet sich neben Ruggiero, den beiden Guidi, Gerniero den Zweikampf mit Argante zu bestehen (VII 66), ihn trifft Clorindens Pfeil (XI 43). Eustachius, der jüngere Bruder Gottfrieds, erklärt sich auf die Anrede des Papstes sofort als Kämpfer bereit[1]) (Syrias l. II), bei Tasso ist er das Haupt der auf Abenteuer ausziehenden Ritter. In der großen Versammlung des Kreuzheeres erscheint auch er (I 54), er verliebt sich in Armida und vertritt ihre Sache bei Gottfried (IV 33ff): zehn fahrende Kämpen sollen, so schlägt er vor, sie geleiten (IV 79). Er ist neidisch auf Rinaldo (V 8); obgleich er nicht zu denjenigen gehört, welche Armida zu beschützen beauftragt sind, eilt er heimlich nachts aus dem Lager, um ihr zu folgen (V 80), Armida hält ihn gefangen (X 69), aus der Kerkerhaft befreit durch die Hilfe Rinaldos (X 71) wird er beim ersten Angriff auf Jerusalem verwundet (XI 60), bei dem zweiten Sturm steht er hinter Rinaldo (XVIII 79).

Die Reihe der von beiden Dichtern gleich benannten Helden beschließen Boëmund, Raimund, Tancred, Gottfried. Ersterer ruft dem greisen Alethes, als dieser ihn bittet, er möge seine Waffen gegen Thraker und Griechen kehren, die Worte zu:

> Exorare Deum nostri rerumque misertus,
> Extinguat clemens tanta haec incendia regni
> Ausonii et capiti discordia semina belli,
> Idem etiam fortasse viam monstrabit et altum
> Sternet iter sceptra evertens Orientis opesque.

Er sagt, als Alethes ihm eröffnet hat, daß ein Mann angekommen sei mit dem Auftrag an den Papst, die Fürsten zu dem Kreuzzug zu entflammen, dem, der mit Petrus an den Hof des Papstes pilgern will, also:

> Tum tu Pontificem Romae exorare memento,
> Latibus imponat nostris finemque modumque
> Suscipiens uno dignam se iudice caussam.

Boëmund ist es, der Tancred die Hand zur Versöhnung bietet (Syrias l. XI). Aus Tasso wissen wir, daß Boëmund die Herrschaft über Antiochia bekommen hatte (vgl. I 9. 10; III 63; VII 67), ferner, daß er allein an der Belagerung Jerusalems nicht Teil nahm (VII 58; I 20).

Raimund, Graf von Toulouse, wird von Angelius als mutvoller Kämpfer gefeiert, er tötet Abdallah (l. VII). An der Spitze der Fußtruppen zieht derselbe an Gottfried vorüber (Tasso I 61), er mißrät Gottfried in Person, die Mauern Jerusalems zu ersteigen (XI 21ff), er dringt in Jerusalem ein (XVIII 104), kämpft gegen Soliman, wird aber zu Boden geworfen (XIX 43), ein zweites Mal hat denselben Erfolg (XIX 79. 80), von Tancreds Schild gedeckt, gelingt es ihm, Aladin, den Herrscher Jerusalems, zu töten (XX 86) und auf den Mauern von Jerusalem das Kreuz aufzupflanzen (XX 91). Als mannhafter, uner-

[1]) Nemo erit aut fallax tam turpiter ortus, Nemo animo tam demisso contemptus inersque.

schrockener Streiter zeigt sich Tancred bei der Belagerung von Jerusalem (Syrias XII), er erlegt Boechor (ebenda). Seine follia d'amore wird besonders gegeifselt (I 45), die ihn bald Clorindens, bald Erminias Spuren folgen läfst (vgl. I 147; III 21; VI 114; XII 71. 91; XIX 109).

Forma insignis, populis iucundus, nec formidabilis ulli, so wird Gottfried von Angelius verherrlicht (Syrias II), er straft mit zürnenden Worten den Kleinmut seiner Soldaten, die bei dem Herannahen der Feinde die Fahne verlassen wollen[1] (l. III), seine Bitte um Regen in der schrecklichen Dürre wird erhört (l. X)[2], besonders preist der Dichter Gottfrieds Glaubensfestigkeit und Unerschütterlichkeit in der Not (ebenda); Gottfried ist es beschieden, die Aussöhnung zwischen Boëmund und Tancred herbeizuführen (l. X), er feuert die Seinen, die ob des Verlustes so vieler bedeutender Kämpfer niedergedrückt und mutlos sind, zum letzten Sturme auf die Stadt an (l. XII)[3], er ist es, der mit Soliman kämpft und ihn niederringt (l. IX). Bei Tasso ist Gottfried non minor duce che cavaliere (III 59); er begiebt sich bei der Besichtigung der Stadt Jerusalem nach den Punkten, von wo aus sie am besten eingenommen werden könne (III 64), er besitzt alle Eigenschaften eines ausgezeichneten Führers (XX 47), er ist es, der den Reizen Erminiens Widerstand leistet (V 61).

Nach seien erwähnt:

Hugo, der Bruder des Königs von Frankreich. Dafs er in die Gefangenschaft der Feinde geraten sei, hören die Kreuzfahrer, als sie in Dyrrhachium landen (Syrias III), Hugo ist es, der Gottfried als Oberbefehlshaber des Heeres mit dem Schwerte schmückt (VI). In der Gerusalemme liberata zieht er bei der Truppenschau als erster an der Spitze der Franken einher (I 37); er erscheint Gottfried im Traume und bittet ihn, Rinaldo zurückzurufen (XIV 12), inmitten der himmlischen Schar, die Gottfried erschaut, kämpft Hugo als Streiter für die Christen (XVIII 94).

Soliman (Syrias IX). Er wird von Gottfried bezwungen. Auch bei Tasso tritt Gottfried ihm gegenüber (XVIII 67), jedoch gelingt es demselben nicht, ihn niederzuringen, dies ist erst Rinaldo beschieden, was Raimondo zuvor vergeblich versucht hatte (XIX 48).

b) Verschieden benannte Personen desselben Charakters.

Zunächst sei hier Tomyris hervorgehoben (Syrias VII, VIII), sie, die bei Tasso Clorinda heifst. Wie Clorinda (II 38), so kommt Tomyris (l. VII) den Feinden der Christen zu Hilfe, wie Clorinda (III 13), so zieht Tomyris (VII) zum Kampfe aus, wie Clorinda (VII 116ff.) so vernichtet Tomyris Wunder der Tapferkeit und tötet hervorragende Führer (IX 68), wie Clorinda, so ist Tomyris

---

[1] Scilicet ut merito caesos linquamus inultos.

[2] Affer opem pater omnipotens pereuntibus aestu
Atque siti.

[3] O socii tandem venit haec optatibus hora
Extremum finem nostro impositura dolori.

die Stütze Solimans (IX 43, VII), wie Clorinda (XII 64ff), so sinkt auch sie getroffen dahin (l VIII)

Neben ihr werde sodann Hassaus erwähnt (Syrias XI, XII) Er giebt den Befehl, alle Christen zu ermorden (XII), er stellt die Mauern der Stadt, die bei der Belagerung arg gelitten hatten, wieder her In der Syrias überliefert er sich der Gegnern, die ihn töten und das Haupt von dem Rumpfe trennen lassen (l XII), er ist der Aladino Tassos, der König Jerusalems, der bei dem letzten Sturme auf Jerusalem persönlich mitkämpft (XVIII 67), Soliman in die Schlacht folgt (XX 76) und schliefslich Raimondos Schwert erliegt (XX 89) Ihm zur Seite steht Phormus (Syrias XI), der sich erbietet, in das Lager der Christen zu dringen, und sein Wagnis mit dem Tode büfst (Syrias XI) Er tritt in Tassos Epos unter dem Namen Ismeno auf Um die Belagerungswerkzeuge der Kreuzfahrer zu zerstoren, legt er Feuer an dieselben (XII 17), wobei Clorinda und Argante ihm Hilfe leisten (XII 42ff), mit drei Zauberinnen, welche die Maschinen in Brand stecken wollen, wird er durch einen herabrollenden Felsen zerschmettert (XVIII 88)

Bocchor (l. XII) In der Syrias läfst derselbe alle Brunnen vergiften, um Tod und Verderben in das Kreuzfahrerheer zu bringen (l. XII)[1], dasselbe, was Aladin Gerusalemme liberata (XIII 58) zu thun befohlen hatte Ihn totet Tancred (Syrias l. XII)[2] Wir erkennen in ihm den Argante Tassos, der mit Clorinda Soliman zu Hilfe zieht (IX 43), der Aladin zu mutigem Ausharren anspornt (X 36ff), der mit Clorinda das gröfste Belagerungswerkzeug der Christen durch Feuer zu verbrennen willens ist, (XII 43ff), der mit Tancred kämpft und von demselben niedergeworfen unter seinem Speer fällt (XIX 20 21), dessen Leiche Tancred der Sieger nach Jerusalem bringen und dort ehrenvoll beisetzen läfst (XIX 116ff).

c) Nur der Dichtung des Angelius eigene Personen

Hierher sind zu zählen.

1) Simeon (Syrias I) Seines gastlichen Hauses Schutz geniefst Petrus, bevor er die von Gott gebotene Fahrt nach Europa antritt.

2) Eumedes (Syrias V)[3], der Vertreter des guten Prinzips in dem von dem König der Thraker einberufenen Kriegsrat, sein Widerpart ist Tatinus.

3) Eurytion, der Führer der Schar, welche der Fürst der Thraker zur Überrumpelung des christlichen Lagers aussendet.

4) Irene, Gottfrieds Gemahlin Auf ihr inständiges Flehen gewährt Gottfried ihr die Teilnahme an der Kreuzfahrt (Syrias II), sie läfst nach der blutigen

[1]) Miscueratque herbas potens

[2]) Ad Phlegethanteas demisit Bocchora undas (Tancredus).

[3]) Consilii si quicquam in me est citius arripe et istam,
Quae tibi suspectos Gallos facit, exue mentem
Hi tecum jungentur cuitm certare parati
Officiis hostesque una depellere Turcas
Et proferre tui longe confinia regni

Schlacht gegen die Thraker sämtliche Heerführer zur Versammlung berufen, damit Gottfried mit ihnen berate, was zu thun sei, sie flöfst ihrem Gatten Mut und Vertrauen ein (Syrias V)

5) Ida, Gottfrieds Mutter Ihr Geist erscheint Gottfried im Traume (Syrias VI) Sie richtet den kleinmütig verzweifelnden und sich den Tod wünschenden Sohn zu neuem Glauben auf bessere zukünftige Zeiten empor, sie offenbart ihm, dafs er die Stadt seiner Wünsche nach heifsen Kämpfen und schweren Mühen, nach einer furchtbaren Teuerung lebend betreten und sich mit dem Diadem schmücken werde, sie prophezeit ihm und seinem Geschlechte eine Regierung von nur 88 Jahren, nach welcher Zeit Jerusalem den Türken wieder gehöre Nach drei Jahrhunderten werde ein anderes Volk die Macht des Orients zerbrechen und Skythien und Libyen unterwerfen Damit sei die goldene Zeit heraufgekommen, in welcher man nur zu dem dreieinigen Gott bete Die Pestbeule der Religionsspaltung, welche von Deutschland ausgehend Frankreich und England heimsuche, lasse jene edle, hochherzige, von wahrem Herrschergeiste erfüllte Frau aufbrechen, um dem Glauben an die Kirche zu Rom und dem geschmähten und verleumdeten Papst zum Siege zu verhelfen Wohl könne aus dem Lande, das durch den Feuergeist und die Thatkraft eines Columbus neu gewonnen sei, das stolze Spanien sich das Gold erraffen, der Ruhm, einen solchen Mann wie Columbus geboren zu haben, müsse doch Italien und insbesondere Ligurien ungeschmälert verbleiben Jener neuerrungenen Völker, die, von finsterer Glaubensnacht umfangen, noch zu ihren Götzen beteten, werde Ferdinand, der Herrscher Spaniens, sich annehmen und ihnen mit gotterleuchteten Männern das Licht des Evangeliums senden Mit dem Hinweise auf den, der die Gesellschaft Jesu zu gründen und zur Erfüllung hoher Aufgaben zu leiten berufen sei, schliefst Ida ihre Prophezeiungen Syrias VI, Syrias IX hält sie ihrem Sohne strafend vor, wie er nur auf die Vorspiegelungen und trügerischen Verheifsungen des griechischen Kaisers habe eingehen können, Syrias XI treibt sie ihn an, als auf die Dürre der vielerflehte Regen erfolgt ist, sich unverzüglich auf den Marsch zu begeben, um endlich das Ziel seiner Wünsche zu erreichen

6) Rbolo Er klärt den griechischen Kaiser über die Gründe, weshalb die Kreuzfahrer den Zug unternehmen, auf (Syrias VI)

7) Guscellus (Syr X) Sein Vater entläfst ihn mit dem Wunsche und der Hoffnung, sein Sohn möge sich die Siegespalme erobern Tapfer kämpfend sinkt in der Blüte der Jahre der junge Krieger dahin, Italer, Gallier und Britten legen ihn auf die Bahre, Gottfried läfst ihm ein marmornes Grabmal errichten (Syr XI)

In mezzo allo splendore dei chiari poemi del Bargeo scintillando la Siriade come ferro infuocato, e chi legge apporta utilità diletto maraviglia e sempre amor della religione e del sommo bene Non si può dire che miti alcun altri, fuorchè se stesso e i Latini e Greci sembrano con disavantaggio seco aver gareggiato. So Santeonini, und Strozzi in der Orazione in lode di Pietro Angeli (Prose dello Strozzi Orazione V Roma 1635) geht soweit, auszurufen Ma

il gran poëma che trasse il nome dagli Eroi, non si potrebb' egli al cielo agguagliare? L'Angelio non pure congiunse nel suo principale heroe l'essere pio, forte prudente, ma d'ogni altra virtù lo adornò, di nuovo difetto macchia il valore del suo Goffredo, e le sue virtù soperano d'eccellenza quelle del Troiano Eroe Aus gleicher Empfindung sind die Verse des Dichters Pinellus Carm Illustr Poët. Italor VII 225 geschrieben:

> Excitus Aeneas tumulo sic protinus oret,
> Si, Bargaee, tuum grande opus evolvat
> Me prior ut meritis, Goffrede, ut clarior armis,
> Sic tu dignus eras nobiliore tuba.
> Vive in vate tuo Angelio, quum in carmine nusquam,
> Fortunate Heros, vivere malueris.
> Hic faber, hic aevi Angelium vere emicat astrum,
> Sunt alii vates umbrae et araneoli

Mit Recht können wir jenen überschwänglichen Lobpreisungen die Urteile eines Ginguené, eines Tiraboschi gegenüberhalten Ersterer sagt in der Histoire littéraire d Italie Tom X p 262. La Syriade de cet auteur divisée in XII livres aurait pu rivaliser sous quelques rapports avec la Jérusalemme delivrée si, lorsque l'auteur y mit la dernière main, son âge trop avançé ne l'eut privé de cette vigueur d'esprit qui avait animée ses autres productions. Wenngleich Tiraboschi Storia della letteratura italiana VII[3] 266 die Syrias des Bargaeus als die beste aller der Schöpfungen erklärt, die damals veröffentlicht wurden, so kann er doch nicht umhin, hinzuzufügen ma non ha quella maestà che conviene. Und in der That, epische Ruhe und Majestät fehlt der Dichtung die vielmehr ein Erbauungsbuch genannt werden darf Bargaeus wollte ein christliches Epos seinen Lesern schenken, und dieser Gedanke hat sein Schaffen ganz und gar beeinflufst, er stellt uns in Gottfried das Ideal eines Helden dar, der, wie Strozzi hervorhebt, mit keinem Fehler behaftet ist. Aber ebendeswegen entbehrt er unseres Interesses, wir können mit ihm weder Mitleid haben, noch für ihn fürchten Seine Handlungen gehen aus ganz bestimmten Anschauungen und Gefühlen hervor, und wir sehen ihn niemals im Kampfe mit denselben ringen

2. Commentarius De obelisco.

Mitten im Schaffen an der Syrias liefs Angelius eine kleine Schrift erscheinen, den Commentarius De obelisco Er entstand im Jahre 1586 zu eben jener Zeit, als Sixtus V. die Säule, welche Trajan zum Gedächtnis an seinen Sieg über die Geten hatte errichten lassen, von ihrem früheren Standorte in ipso Gai Neronis Circo unter Aufwand aller erdenklichen Kräfte entfernen und auf dem grofsen Platze vor der Peterskirche so aufstellen liefs, ut augustissimum illius templi vestibulum non modo ornare, sed etiam venerari videretur Et Sixtum non rei summariae difficultates, quae exhausto penitus aerario summae erant, neque incredibilis annonae caritas deterrere poterant, quominus

opus illud aggrederetur. Den Trimetri[1]), die der Dichter anläßlich der Vollendung dieser staunenswerten Arbeit weihte, gehen eine kurze etymologische Untersuchung über das Wort Obeliscus[2]), sowie einige wenige Bemerkungen über den Unterschied zwischen Obeliscus und Pyramis vorauf.

Nachdem Angelius darauf mit begeisterten Worten die Energie und Umsicht dieses Oberhauptes der Kirche bei der Beseitigung alles dessen, was an die heidnische Zeit noch erinnerte, gepriesen, nachdem er mit tiefem Ingrimm die Worte ausgesprochen hat: Utinam curam hanc unam maiores nostri atque adeo Pontifices sumpsissent, ut Deorum imagines ac singula ex hominum oculis et memoria potius tollerentur, ac pro iis eorum statuae, qui Christiano more pie sancteque vivendo in coelum evocati sunt, reponerentur — nachdem er zornerfüllt der Sucht der Reichen, in ihren Palästen Kunstwerke der Alten aufzustellen, Erwähnung gethan hat, jene Erzeugnisse der Bildhauerkunst und Malerei, die dem Beschauer den Zweifel rege machten, ob hier wahre christliche Religion oder Heidentum gepflegt werde, stellt er des Papstes Person als erhabenes Beispiel der Nacheiferung nochmals vor Augen.

Aber nicht nur Sixtus, dem Erhalter und Wahrer der reinen christlichen Religion, nein auch dem warmen Fürsorger, dem gerechten Regenten gilt des Dichters Preis. Ihn, den Wiederhersteller der öffentlichen Zucht, den Befreier

---

[1]) So läßt der Dichter den Obeliscus Pharius also reden:

> Ipse solus, ipse solus undique
> Fugi ruinis obrutus: quo scilicet
> Non comminutus parte ab ulla, et integer
> Servarer hoc ad tempus, in quo Pontifex
> Quotquot fuerunt summus vel maximus
> Ventura nec non quot videbunt saecula
> Sixtus revolsum protulit in aream
> Late patentem tum ferendam vertici
> Crucem supremo fixit, ut palam foret
> Hanc esse solam quae Pharon et omnibus
> Perenne lumen praeferret mortalibus.

Vgl. auch noch die Worte des Obeliscus ad lectorem: Obrutus ruderibus moles orbisque ruinis, sowie Centenum fueram cubitorum Obeliscus ad urbem u. s. w.

[2]) Obeliscum igitur esse vocem graecam, voce graeca ὀβελὸς derivari nemo est, qui dubitet. Ea Latine vero nominatur. Non ignoro esse — und hiermit giebt er eine auffallend merkwürdige Notiz —, qui huiusce vocis diminutivae rationem eo acute revocent, ut affirment, non magis Obelisci formam apud Aegyptios quam nomen ipsum inter hieroglyphicas notas perreconsendum. Mihi omnino videbitur verisimile, Aegyptiorum lingua falsae ea voce dictos quae Obelo, non Obelisco responderet. Fieri etiam poterit, ut Obelisci e contrario eousa nominati sint, ita ut Obeliscum appellaverint, cum sec' ὑπερβολήν immensam esse molem significare voluerint, vulgo tam immanem molem derivato nomine ὑποκοριστικῶς appellarunt, quasi tu dixeris acicvlam appellarunt. — Dicimus —, so fährt Angelius darauf aus — Sixtum V duas res videri secutum esse, cum in eam mentem veniret, ut tam insignem Obeliscum in patentem locum importaret, eiusque apici crucem imponeret: quarum altera erat, ut uno eodemque tempore eum se esse ostenderet, qui et beneficentissimi patris et summi principis, altera, qui Sacerdotis et Pontificis Maximi personam gerere se non ignoraret.

des Landes von den Rauberhorden feiert Angelius in einer Reihe von Versen, in welchen er das Lob des Papstes ausklingen läßt. Von ihnen führe ich an:

Latronum paullo ante vias insederat omnes
Terrorem incutiens mortis iniqua manus
Unde igitur rerum facies mutata repente
E tenebris tanta (!) orta repente dies?
Maximus immensum Sixtus regit arbiter orbem
Atque unus recti cuncta gubernat amor
Sancte pater, sic usque tua respublica ductu
Floreat et nullas mutet illa vices
Vive diu felix, postquam te principe merces
Certa bonis praesto est et rata poena malis.

3. De privatorum publicorumque urbis Romae aedificiorum eversoribus.[1]

Neben dem Commentarius De obelisco sei, als dem Aufenthalte des Angelius in Rom noch angehörig, dieser Brief erwähnt, worin der Nachweis geführt wird, daſs nicht etwa, wie die meisten Schriftsteller überliefern, die hervorragendsten Gebäude des alten Roms durch Barbarenhände zerstört seien, indem nicht sowohl Goten, Vandalen und andere beutegierige Völkerschaften, als vielmehr die Ungunst der Zeiten und einzelne Päpste selbst diese Denkwürdigkeiten dem Untergang geweiht hätten.

4. Poesie Toscane 1589.

Als der Dichter zum letztenmale in seinem geliebten Pisa weilte, wurde jene Sammlung italienischer Gedichte herausgegeben, welche unter dem Titel Poesie Toscane[2]), Firenze, 1589 bei Giunta erschien. Diese Schöpfungen, von denen die meisten den früheren Lebensjahren des Angelius zuzuweisen sind, behandeln, und zwar sprechen wir zunächst von den Sonetti, das Thema Liebesleid in den mannigfachsten Variationen.

Wenn Amor mich dazu treibt, so klagt der Poet in dem ersten, die Schönheit meiner Geliebten zu besingen, ihres Geistes Gaben im Liede zu erheben, dann wagt meine Hand nicht, zu ihrem Preise meine Harfe zu stimmen. I Quando mi spinge Amor somma mia bene; Amor, erhelle doch mit Deinen Strahlen mein armes, marmorkaltes Herz. IV Amor che notte e giorno il cor m'infiammi; da, wo der Serchio wild brausend einherrauscht, gehe ich einsam, fern von Freunden, um der Natur mein Leid zu klagen. XII Qui dove il Serchio umil fra monti e sassi; wie viel Gram ist der kargen Wonne, die Amor uns beut, beigemischt. XIII Ben veggio Donna che fallace e vano; Brief-

[1]) Aufgenommen in den Thesaurus Antiquitatum Romanarum von Graevius.

[2]) Handschriftlich erhalten sind uns ferner noch die Sonetti al Signor Don Pietro de Medici. Signor, colla cui man ha posto il freno, Sestini sopra il Venerdi Santo, Oggi è quel di, die Gedenkverse auf Vergilius, Catullus, Horatius, Tibullus, Dante, Ariosto, sowie eine weitere Reihe von Sonetten auf Fiammetta Soderini, und die Risposte della Fiammetta Soderini all' Umanista (Bibl. Nazionale v. Florenz II ' 14).

ken kehrt glücklich zu jener Hand zurück, die Euch schrieb, alle meine Hoffnung ist dahin: XIV Ritornate felici e dotte charte; von Dir, mein Lieb, sang' ich dereinst, jetzt zerreiße ich die Saiten meiner Harfe. XV Cantai Donna, di voi ben sallo Amore; wenn Flocke auf Flocke aus des Himmels Höhen herabfällt, wenn Frost und Kälte die Erde zusammenschnürt, warum bricht die Sonne, die des Eises Rinde sprengt, nicht auch meines Herzens Eis. XVI Como fiocca sovente al di più breve, wie ein Schwefelfädchen in einem Häuflein Asche dasselbe entzündet, so läßt die Erinnerung an Deine Worte meiner Liebe Flamme hell emporlodern. XVII Come sovente ben purgato e schietto, in diesem Walde, der früher sonnbehütet keinen Schnee duldete, merke ich jetzt, daß, wenn ich weiter in denselben eindringe, die Bäume dürr und welk sind, und der Weg steil emporsteigt, in meiner Qual bete ich zu Gott um Erlösung, und doch ersehne ich mit Seufzen und Stöhnen das nächste Frührot. In questo bosco ov'ha sett'anni ch'io XXIII; Du Vöglein, das eine liebe Hand in Deinen reichvergoldeten Käfig gesetzt hat, kannst Deinen Schmerz in süßen Liedern entströmen lassen, doch mir versagt die Zunge den Dienst. VIII Canoro augel, che per l'altrui diletto, wie ein von Stürmen gepeitschtes Schiff, so schwanke ich im Leben dahin, meine Gedanken, Wünsche und Hoffnungen lassen mich nicht zur Ruhe kommen, und Deine Thränen (also sagt Amor zu mir), die Du auf die Erde hinströmen läßt, können weder eine glühende Fackel auslöschen, noch die Flamme, die von dem Stroh erglüht. XI Lasso me, che pur hora e veggo esento. Verschieden von den bisher betrachteten ist das Sonett XXII. Hier richtet der Dichter an seine Zeitgenossen die Bitte, doch dem guten Willen, es den Vorfahren gleichzuthun, nicht die Anerkennung zu versagen. Se quel valor, che de felici stelle. Beachtenswert sind die letzten vier Zeilen des Sonetts:

> Deh non habbiate, o miei Signori a sdegno,
> Il buon valor, che in corpo stanco e frale
> Non può darvi di se più certo pegno
> Ch'haver seguendo il suo corso fatale.

Wir wenden uns zu den Sonetti pastorali. Trauer über den Verlust des Mädchens, Furcht, dasselben beraubt zu werden und es in eines anderen Armen zu wissen, Klagen über seine Sprödigkeit und Härte, Bitte des Geliebten, ihn doch nicht zu verlassen, Frage, wo sein Lieb weile, Glück und Seligkeit in der beiden Treue, Preis der Schönheit derjenigen, die der Jüngling sich erkoren, bilden den Inhalt dieser Gedichte. So härmt sich Melanto um Leucippe, die von dem Tode dahingerafft ist. Wie unglücklich ist doch der Mensch, so ruft er jammernd aus, Anmut mit Geist ist nicht von Dauer, wie schnell muß der, dem beide Gaben beschert sind, sich derselben begeben. I Assiso a l'ombra di silvestre oliva, krank liegt Timbris darnieder, vom Fieber bezwungen. Amor wacht bei ihr, fern lauscht der Geliebte, bangen Herzens, auf Nachricht, Alcippo könnte ihm wohl Näheres mitteilen, doch er wünscht, daß Timbris allein bleibe, eifersüchtig will er jede Annäherung an sie von seiten eines anderen vermieden wissen. IX Hoggi se forte non m'ingannan l'ore, Amaranto darfte,

Timbris, Deine Hand berühren, Deinen Busen schauen, mir verstattest Du dies nicht, Du höhnst nur und spottest meiner XII Fiume sovran nella cui destra riva; diese Bäume werden, wenn einst linde Lüfte sie durchsäuseln, von welcher Liebesglut ich für Dich beseelt war, Dir bezeugen, Silvanus, Satyrn und die Nymphen werden eingestehen, dafs Dein Herz an Härte den Kiesel übertreffe XIII Queste Timbri hen nate ed altere piante; lafs Deinen Damon, Timbris, nicht allzulange allein, er ist Dir ergeben wie kein anderer VIII Deh se lieta con tempo e stai; wo bleibst Du, Phyllis, warum eilst Du nicht zu mir, mit Amaryllis ist Amaranto auf die Jagd gegangen, bei mir hier atmet alles Ruhe und Frieden XI Che fai, che tardi, che non vieni o Filli, wie dieses Wachsbildchen am Feuer schmilzt, so möge am Amaranto Dein kaltes, grausames Herz, Timbris, sich schmachtend verzehren XIV Come questa di cera imagin ch'io; welche Fülle von unsagbarem Leid, wie viel Untreue kann dem beschieden sein, der sein Lebensglück an zwei schöne Augen hängt VII Quest' alto pin di gravi pomi adorno, über seines Mädchens Unbeständigkeit grämt sich Elpidio, sein Liebchen hat sich Damon erkoren, bist Du, Timbris, die Du für Damon erglühst, dort wo beide sich herzen, dort wo tauige, wonnige Luft weht, wo alles grünt und blüht X E pur oppo voi Timbri?

Wie hell aufjauchzend klingt hiegegen die Freude der Liebesseligkeit, wie begeistert rinnt der Preis der Geliebten von den Lippen des Jünglings Damon windet einen Lorbeerkranz, jubelnd ruft er, dafs derselbe nicht für Chloris oder Phyllis, sondern für Timbris bestimmt sei. Timbris hört die wonnevolle Verheifsung ihres Geliebten, wechselnd gestehen sie, wie heifs sie für einander entbrannt sind III Nobil ghirlanda dei più verdi allori Dall'oro di sue trecce bionde biondo il mio crin si fè, rühmt Damon von seiner Timbris, la greggia mia d'argento illustri porta i sui velli, e il petto mio non meno pur dinanzi fosco vince hora i ligustri IV, und ein anderer von der Chloris, neve il seno, ostro i labri, hebeno i cigli V Von Eifersucht freilich nicht frei ist das Lob dessen, der ruft bewundere nur die reizende Gestalt meiner Timbris, doch wende Deine Augen bald wieder zurück, damit nicht Amor einen Pfeil von seinem Bogen abschnelle und Dein Herz treffe, ich bin schon neiderfüllt, wenn Amarantos Blicke auf ihr haften VI. Mira Timbri se vuoi Wir beschliefsen die Sonetti Pastorali mit dem Gedicht II In dem Nest, das, um ihre süfsen Töne erschallen zu lassen, eine Nachtigall sich erkoren hat, will eine geschwätzige Elster sich festsetzen und die Sängerin, die aller Herzen erquickt, daraus vertreiben Phoebus, dem der Elster schmähliches Gekrächze zuwider, verjagt den Eindringling mit den Worten Diese von saftigem Grün schwellende Wiese dient meinen geliebten Schwestern zum Sitze, und nicht einem ekeln, widerwärtigen Vogel Mentre ch' intento a sua dolce fatica Ehe wir auf die Übertragung des Oedipus Rex des Sophokles näher eingehen, sei noch kurz die Canzone auf Amor berührt

Während, so singt der Poet, mein Herz sonst marmorkalt ist, fühle ich mich jetzt zwischen Hoffnung und Furcht umhergeschleudert, wie ich mich aber der drückenden Fesseln zu entledigen bestrebe, um freien Fufses einher

zuwandeln, gewahre ich, daſs ich mich in Irrtum verwickele. Warum setzest Du Lied, wenn ich froh meinem Sterne vertrauen und der Erfüllung eines Wunsches nachstreben will, der das Herze mit sich zum Himmel emporhebt, mich also in Furcht?

Der Sammlung der Poesie Toscane ist die Übersetzung des Oedipus Rex des Sophokles beigefügt. Hinsichtlich der Benennung des Stückes spricht sich Angelius in der Einleitung also aus: Fu la presente tragedia da Sofocle intitolata Edipo Tiranno, in differenza dell' altre tragedie, che da Edipo furono nominate per mostrare, che quel che in lei si tratta, occorse a Edipo, mentre che egli era rè di Thebe, non manca ancora chi scrive, che non da Sofocle, ma da altri sia stata chiamata Tiranno, come più bella e più artificiosa che alcun' altra che mai da lui fusse composta. La quale opinione vien riputata falsa, sì, perchè Tiranno presso gli autori greci si trova posto in simil senso. Noi invece di Edipo Tiranno abbiamo voluto chiamarlo Edipo Principe, perchè Tiranno è abominevole, non atto a far gli effetti, che alla tragedia si convengono intorno al commnovere compassione dei casi aversi. Principe si può ritirar nel significato di tutte due le sopradette opinioni. Angeschlossen hieran finden wir das kurze argomento:

Signori, questa citta, che qui vedete, è Thebe antica, la famosa Thebe.
Adunque senza vedere chi qua v'habbia portato siete a Thebe venuti, e 'n Thebe fia
Vostra dimora, sin che termin haggia questa favola nostra, che dal Greco
Nel Toscan idioma havem tradotta e perchè è molto antica, onde notizia
Non ne potete haver, vo' da principio narrarvi il tutto, hor voi m'udite intenti.

Bezüglich der Wiedergabe des Sophokleischen Dramas in die italienische Sprache ist zu bemerken, daſs dieselbe mit äuſserster Freiheit gehandhabt ist. Hierbei sind hin und wieder Übersetzungsweisen zu Tage getreten, welche unserem griechischen Texte auch dem Sinne nach nicht entsprechen. Ich rechne hierher:

V. 428 *κάκιον ὅστις ἐκτριβήσεταί ποτε*: che di te peggior uomo non visse unquanco ovunque scalda il sole e bagna il mare,
1067 *τὰ λῷστα τοίνυν ταῦτα*: questo buon consiglio,
1029 *κἀπὶ θητείᾳ*: da mercè,
1061 *ἅλις νοσοῦσ' ἐγώ*: assai gran pena ho fin a qui sentito,
1074 *ἀγρίας λύπης ᾄξασα*: d'ira infiammata,
1523 *καὶ γὰρ ἐκράτησας*: che ciò fin qui t'ha gravemente offeso.

Ungenau übertragen sind:

V. 974 *ἐγὼ δὲ τῷ φόβῳ παρηγόμην*: m'ingombrava la paura; 1160 *ἐς τριβὰς ἑλᾷ*: prolunga il tempo; 1396 *κάλλος κακῶν ὕπουλον*: perchè io d'ogni lordura obbrobrio fussi; 1110 *μὴ ξυναλλάξαντά πω*: che noi vidi mai; 1374 *κρείσσον' ἀγχόνης*: sodisfar non puote horribil morte; *οὐ χαρεῖς ἰδὲ ζῆν*: che mentre la vita util visse 1513; 135 *ὥστ' ἐνδίκως ὄψεσθε κἀμὲ σύμμαχον*: onde far mi vedrete aspra vendetta; 1446 *προστρέψομαι*: riconforto e quella, 1517 *οἶσθ' ἐφ' οἷς οὖν εἶμι*: sai che voglio

Willkürlich jedoch geradezu verfährt Angelius mit der Übersetzung der Chorlieder Hier einige Beispiele:

V 173/74 ἄντε τόκοισιν ἰηίων καμάτων ἀνέχουσι γυναῖκες giebt er also wieder E veggo le meschine | Donne nel mezzo ai più penosi lutti De lor parti immaturi | Troncar le speme ai successor futuri, desgleichen V 189 ff Ἄρεά τε τὸν μαλερὸν ὃς . . . . νωτίσαι πάτρας Fa che quinci lontano inconstante Marte sanguigno e fier che senza face sface il popol Thebano, laove il famoso Atlante u. s w Ferner V 212 ff πελασθῆναι φλέγοντ' ἀγλαῶπι . . . Scuoti con zolfo e pece l'empio Iddio, che fa di noi sì duro scempio.

Weiterhin V 865 ff ὧν νόμοι πρόκεινται ὑψίποδες οὐρανίαν δι' αἰθέρα τεκνωθέντες Dacchè è legge immortal, che questo vuole, legge che pari al Sole alza se stessa e qui tra noi dal Cielo discese ch'indi suol sua origine have; V 870 οὐδὲ μήποτε λάθα κατακοιμάσῃ nè per caldo, nè per gielo fia mai posto in obblio, V 873 ff ὕβρις φυτεύει τύραννον, ὕβρις εἰ πολλῶν ὑπερπλησθῇ μάταν . . . la superbia, che invan se stessa stima, colma di quello che danno recar le suol come feconda pianta di se produce e nutre empio tiranno, poscia sopra alta cima pon ella l'una e l'altra instabil pianta; V 892 ff. τίς ἔτι ποτ' ἐν τοῖσδ' ἀνὴρ θυμοῦ βέλη u s. w. chi fia, chi fia giammai che l'alma, lavi da macchie ingorde, e da si horribil armi si denudi, che, se mertan honor opre si lorde, riportar lauro o palma a qual fin deggio, portar i miei studi pel mezzo ai sacri ludi, dei Dei santi immortali, guidare il choro Noch sei hervorgehoben, daſs metrische Übersetzungen, freilich nicht originalgetreue, Angelius öfter bietet. So z B V 1086 ff εἴπερ ἐγὼ μάντις εἰμὶ καὶ κατὰ γνώμαν ἴδρις se la mente non m'inganna, Del futur presaga vera, Non fia il di domane a sera, se ciascundi non si aganna, non fia il Sol di la d'Atlante, che tu patria, tu nutrice, tu sarai la genitrice Cithaeron del re, che in tante, doglie e dubbi hor s'affanna, balleremo in mezzo ai fiori, sopra l'herba fresca a l'ombra, tue merci che il cor ingombre, dolcezza ai miei signori Ebenso hat er das στάσιμον V 1185 ff ἰὼ γενεαὶ βροτῶν u s. w ah come, ah com è nulla, la vita dei mortali, ah come a sogno breve, Dalletto e dalla culla siamo tutti eguali, Chi fia mai che in si brieve, Fortunati sollieve con cosi lieto volto Chi mai da lei raccolto altro frutto ha che per lo parer beato, o non essere almeno in duro stato, sowie den ἐπίλογος V 1523 ff. ὦ πάτρας Θήβης ἔνοικοι λεύσσετ' Οἰδίπους ὅδε so wiedergegeben

O cittadin di Thebe, horvedete, in qual calamità cadato è Edipo,
Il valoroso Edipo, che per fiera sua sorte e destin reo di questa terra
Sciolse l'oscuro detto della Sfinge Non chiami dunque almeno alcun felice
Pria che nol veggia al fin di sue giornate Chiuse fuor d'ogni affanno haver le luci

Sechstes Kapitel.

Angelius letzte Lebensjahre, sein Tod zu Pisa.

Beschienen von den Strahlen der Fürstengunst, überhäuft mit Geschenken und Gunstbezeugungen der Großen und Mächtigen der Erde[1]), bewundert und geliebt von der Gesellschaft Jesu[2]), die in ihm einen ihrer bedeutendsten Dichter und glänzendsten Geister anerkannte, lebte, behaglichen Genusses sich erfreuend[3]), Angelius bis Mitte Oktober 1587 in Rom, um seinem Gönner, dem Kardinal Ferdinand Medici, der an Stelle seines dahingeschiedenen Bruders Franz zum Herrscher von Toscana berufen war, nach Florenz zu folgen.[4]) Nach kurzem Aufenthalt wie es scheint in dieser Stadt, deren gelehrte Körperschaft ihm die Würde eines Konsuls der Akademie verlieh, begab er sich nach Pisa, woselbst ihm noch weitere acht Jahre zu leben vergönnt war. Seiner Bitte, die er in einem Schreiben an den Großherzog von Toscana di Barga 24 Ottobre 1594 vortrug: di volermi havere in arbitrio suo e strappazzarmi, hat sein Fürst wohl nicht mehr stattgegeben.

In Pisa war es, wo Angelius der Professor bene meritus am 1. März 1595 oder nach gewöhnlicher Zeitrechnung 1596 an Altersschwäche verschied.[5]) Am

---

[1]) Sarleoni: Il nostro Duca con liberalissimo stipendio trascendeva oltre alle somme di mille fiorini, Madama Christina di Lorena gli fece tramutare la pensione di trecento fiorini d'oro in altrettanto annuale donativo, Arrigo III rè di Francia e di Polonia non solo di premi e di provisione onorò sì degno autore, ma ancora gli concedè facoltà di poter ottenere benefici e pensioni nel regno di Francia: gli diè titolo di Storico, di Poeta regio, di Consiliere e di Limosiniere di S. Maestà.

[2]) Lode e sopraride grandissima si ha acquistato e s'acquista il valor di Angelio, per l'honorata testimonianza, che ne fa il saggio e venerabil Collegio dei Gesuiti, che non pure nelle loro scuole d'Italia e di Francia e di Spagna hanno ricevuta l'opera sua (la Siriade), ma stimato fra tutti i poemi sola la Siriade, che si legga in vece dei poeti gentili e di trapassare nei regni dell' America e del Perù. Si illustrava la Siriade con dotti scholi e sofatti, che i sovrani potessero ne conseguirne nel mezzo giorno e nell' occaso delle opere loro. Über seine glühende Frömmigkeit in den letzten Jahren seines Lebens sagt Sarleoni noch: Lampeggiò più acceso lampo del divino amore con orazioni con preghi e divine lodi di S. Caterina, che talvolta chiama per ajutatrice, al Monastero di S. Elisabetta di Barga impetrò da Roma perpetua la divozione, e la clausura e i beni usurpati a quelle sante suore riacquistò e restituì.

[3]) Ein Sehnen in einfachen Verhältnissen leben zu dürfen, hat sich zeitweise in dem Herzen des Dichters geregt. Vgl. das Carmen IV 4, das an seinen Freund Alexander Justus gerichtet ist. Wie würde ich mich, so ruft der Dichter aus, im Genusse der sobria oryzae, der ducilis farris, der mitis oliva, des bulbus, der coliculi, der intybi salubres cum cetyle leonis viel wohl und glücklich fühlen, wie die schwelgerischen Mahle der Reichen und Mächtigen verachten!

[4]) Hier hielt er am 21. Dezember 1587 die Grabrede auf Franz, den Großherzog von Etrurien.

[5]) Sarleoni: Piero avea conseguito i beni della vecchiezza in guisa, che poco sentiva i malori ed i disagi di essa, fu da infermità soprapreso, e nella nobil città di Pisa, ove egli per grazia speciale come benemerito in casa ed o compiacimento negli antichi esercizi s'adoprava: guernito delle armi celesti contra ogni assalto d'inferno coll' anima trionfatrice di questa vita si dipartì.

2 März wurde unter allseitiger Teilnahme der Professoren der Universität und großem Gefolge der Leichnam zu Grabe getragen Fabronius, Historia Academiae Pisanae, giebt die Notiz Sabato, 2 di Marzo 1595, non si lesse nè Ordinari, nè Straordinari, perchè giovedì notte a ore 8 morì Pietro Angeli, e si seppellì detto a ore 18 Si andò collegialmente da Dottori e Rettore dietro al corpo a San Giovanni, non potendo in duomo per l'incendio seguito il giovedì notte 24. Ottobre 1595 Scalconini orò in Firenze, Jacopo Messazano da Cesena fece l'orazione funerale, e tutti i Dottori e Scolari pottevano torce bianche, e la lezione si detta per letta. Vgl. auch Scalconini.

Dem großen Toten, dessen sterbliche Hülle in dem Erbbegräbnis der Familie Bocca zu ewiger Ruhe eingesenkt wurde, liels seine einzige Tochter Virginia folgende Inschrift in den Marmor hauen

D O M
Petro Angelio Bargeo in Pisano
Gymnasio per quam plures annos
Interpr eruditiss Poëtae Oratorique
Celeberr e Ferdinando Med Mag Duc
Etrur III Patrono Munificentiss. inter
Suos familiares cooptato opibus et
Honoribus aucto Virginia F moestiss
Memoriae et Pietatis ergo P vixit
Annos LXXIX Menses X Obiit prid.
Kal. Mart CIƆIƆXCVI.

Siebentes Kapitel.

Rückblick und Zusammenfassung

Vergegenwärtigen wir uns in großen Zügen noch einmal den Lebens- und Entwickelungsgang unseres Angelius

Aus einer Laufbahn, zu der ihn die Fürsorge liebender Eltern bestimmt hatte, durch eines Vormundes Machtspruch grausam herausgeworfen und in das wilde Lagerleben geschleudert, ringt Angelius, gelehrter Thätigkeit wieder zurückgegeben, nach Entäußerung eines ihm aufgezwungenen Studiums[1]) sich zu dem Entschlusse hindurch, ein Epos über die Jagd zu schaffen Der Umstand, daß zwei zeitgenössische Dichter, Andreas Naugerius und Marius Molza, von der Größe der Aufgabe überwältigt, von der Behandlung des Themas Abstand genommen haben, vermag ihn in seinem Vorhaben nur zu bestärken Mit einem wahren Feuereifer macht er sich an das Werk Nach dumpfem Brüten in Rom zu neuer Schaffensfreudigkeit in Bologna emporgetragen, ist er nach kurzer Frist im stande, seinem Lehrer Romulus Amasaeus fünfhundert Verse zur Begutachtung vorzulegen Und als dieser seinem Schüler das

[1]) Strozzi Lasciato che egli hebbe lo studio non per propria elezione cominciato a guisa di pellegrino alleggerito da grave peso con prestezza s'incamminò all' altezza delle scienze, non lasciando d'esercitarsi nell' eloquenza e nella poesia con qual diletto che nei desiderosi di sapere ogni asprezza di fatica addolcisce

Studium des Oppian und Aristoteles warm anempfiehlt, da lebt in der Seele des begeisterungsfähigen Jünglings nur das Sehnen, fremde Länder schauen, die Tiere, ihre Eigenheiten, Gewohnheiten, ihr Leben und Weben studieren zu dürfen, damit er die so gewonnenen Erfahrungen dem jungen Waidmanne vermitteln könne.[1] In reichlichem Maſse ward ihm das zu teil, was er zur Vollendung seines Werkes sich erfleht, dem ein Davalos vor allem verständnisvolle Förderung lieh. So reift das Epos, das unter Kriegslärmen, Abenteuern, Gefahren aller Art nicht geruht hatte, im Jahre 1561 der Vollendung entgegen. Doch die Gabe, mit der der Poet das Publikum beschenkt, besteht nicht nur in dem einen epischen Gedichte; den Cynegeticis ist der Liber De aucupio beigefügt, und nicht genug hiermit, es tritt noch ein Band Carmina hinzu. Wie schwer wog das Angebinde, das Angelius darbot! Zwei Epen und ein Band Gedichte! Der noch junge Professor, der vor zwölf Jahren den Lehrstuhl für klassische Sprachen in Pisa bestiegen hatte, wollte der Welt zeigen, daſs er nicht nur auf dem Gebiete der epischen, nein auch der lyrischen Poesie um die Palme zu ringen gesonnen sei.

Was war es denn, so fragen wir, wodurch jene Schöpfungen einen solchen Zauber ausübten und die Herzen wie in einen Begeisterungstaumel[2]) versetzten? Auſser der Neuheit des Stoffes, der hier behandelt wurde, muſste man vor allem die Lebendigkeit und Frische der Darstellung rühmen, die, auf Selbstanschauung beruhend, nicht eine bloſse Nachbeterei dessen, was Aristoteles und Oppianus bereits vorher mitgeteilt hatten, gab. Hebbe, qualcuno degli antichi poëti ardimento di penetrare nei segreti della natura, ma ninno ardì di mettersi tra i più feroci animali, nuno per investigar la natura loro, o per insegnarla altrui con diletto trapassò monti e solcò mari, ne cercò le remote provincie, so sagt mit Recht Strozzi von den Cynegeticis, und in den Einleitungsversen zu dem Liber De aucupio bekennt der Dichter selbst, er habe einen Weg betreten, den niemand vor ihm gewandelt sei.

Noch erhöhen halfen des Angelius Ansehen die Carmina. Ihrem Entstehen war ein fleiſsiges Studium der Anthologie der griechischen Epigramme, daneben Vergils, insonderheit aber der römischen Elegiker und vor allem Catulls voraufgegangen. Und man darf es offen aussprechen: die Lieder, welche von

[1]) Von einem Nebenbuhler, der dem jungen Poeten erstanden war und dem Werke, das derselbe verfaſst hatte, spricht er in einem Briefe an Varchi (6 Aprile 1554). Comperai, so heiſst es, in Firenze quei libri di venatione, e tra via gli lessi. Non ho letto poëma di moderno alcuno da molti anni, il quale più sciocco ed inordinato sia: non so, se io debba aver caro, o piuttosto dolermi di trovare un tale ἀνταγωνιστήν, dal quale è impossibile se non m'inganno essere superato.

[2]) Wie die Zeitgenossen die Cynegetica beurteilten, haben wir schon erwähnt; unter den vielen begeisterten Aussprüchen sei hier nur noch der des Dichters Johannes Matthaeus Toscanus hervorgehoben, der in dem Peplus Italiae LXXXX also die beiden Epen feiert:

> Agricola Hesiodo debet, bellator Homero
> Gratia cum medicis magne Nicandre tibi est.
> Vatibus ille tribui te nunc cultuusque praefert
> Angele, quisquis aves captat et arte feras.

Catull beeinflufst sind, dürfen unbedenklich mit zu dem Schönsten, was die Sammlung enthält, gerechnet werden Abgesehen von den bereits besprochenen Poesien auf einen Jucundus, Florianus, Laelius Taurellius, Octavianus Niger, Crofius, Cacula, Tippula, wozu der der ersten Pisaner Zeit zweifellos noch angehörige Dithyrambus auf den Gott Bacchus, Lenais, zu zählen ist, abgesehen von den lieblichen Gedichten auf Asinius, den neckischen ad Mariam Columnam, den er jetzt nicht besuchen will, aus Furcht, er möge Cacula in der Stadt antreffen, ad Sodales, sind die Carmina Ad se ipsum Quis hoc futurum credidisset Angeli, Si te despectum, Si genio indulsi u. a besonders hervorzuheben

Ebenso glücklich ist Angelius in jenen elegisch-epigrammatischen Schöpfungen, in denen er seine Verehrung für ihm liebe und teuere Persönlichkeiten bekundet Wie einfach schön sind jene Epigramme auf Manutius[1]), den Herausgeber der Werke Ciceros, wie wird er einem Manne wie Varchi gerecht, wie einem Petrus Victorius, Lambinus, Vintha, Columna, wie weifs er die Tüchtigkeit eines Franciscus Boncius, eines Toledus, einer Flammetta Soderina, mit welcher Grazie und Anmut Isabella, Cosmos Tochter zu feiern! Leistet der Dichter in den von uns besprochenen Arten nur Anerkennenswertes, darf man von ihm rühmen, dafs er die Waffen des Humors wie der Satire in gleich meisterhafter Weise handhabt, dafs er ferner ein wahres Gefühl für den Wert einer Person besitzt und dasselbe in schöner, edler Sprache zum Ausdruck bringt, so ist demgegenüber zu betonen, dafs er in den gröfseren Gedichten epischen Stils, insonderheit den Klageliedern um Verstorbene, nicht die gleiche Kraft entfaltet. Was er in den Schlufsversen seines Carmen ad Julium Camillum (Carm. I 9)

> Pieriis modum
> Impono numeris; namque ita Cynthius
> Audacem tenui pectine dum liram
> Pulsarem monuit· denique pectore
> Cessit numen ab intimo

von seiner audax lira sagt, trifft, die Nänie auf Varchi ausgenommen, auf alle jene Poesien zu[2]), in allen herrscht eine Eintönigkeit des Motivs vor, in allen

[1]) Wie Manutius seinerseits die Bedeutung des Angelius anerkennt, ersehen wir aus dessen Epistol l. VIII 21 IV 18, vergleiche auch dessen Urteil bei Morhofius Polyhistor l IV c 12, n 12; wie Petrus Victorius, Victorii Epistol II 16 IV 27, wie Vintha in dem Gedichte Petre amabilis ut soleut amari (Carmina Vinthae l. I), wie Columna Angele, unanimis mihi sodalis, O sol dei diuini nostri, almo ristoro, wie Beccatellus Aurea Bargaeus divino Palladis arte Ein Boncius bittet ihn in einem Briefe Romae 1587 Tu si quid panges, non dico Sophocleum, aut de beata virgine quodcunque ad nos miseris, erit mihi gratissimum, ein Horatius Cardanettus rühmt von ihm tuae aetatis longe doctissimus et poëta summus ei, eine Flammetta Soderina in den Sonetti all Unianista Her hen tornare al fonte di Pernasso Potrò che nuov Orfeo mio oscuro nome | Ha in dotte versi e chiare note espresso E forte ancor per te mi fia concesso, Di lauro ornar queste mie rozze chiome E viver sempre al suo santo coro appresso.

[2]) Besonders sei hier auf das Carmen in obitum Pandorae Oddiae. das in dem Cod Dresdensis C 121 uns erhalten ist, aufmerksam gemacht

eine künstliche, gezwungene Anpassung an den Gegenstand, statt liebevoller Teilnahme.

Können wir bei den umfassenden epischen Dichtungen nicht die hervorragenden Eigenschaften der unter dem nachhaltigen Einfluſs Catulls und der römischen Elegiker gedichteten Lieder anerkennen, so müssen wir gestehen, daſs jene Schlichtheit und Einfachheit der Darstellung, jene Kraft und Ausdrucksfähigkeit der Gefühle uns in den Eclogae und Epistolae in gleicher Weise entgegentreten. Nicht minder weiſs Angelius der Dramatiker zu fesseln. Dido, Anna, Aeneas, Achates, Cloanthus, Ascanius, Barge, Ammon, die Gottheiten Mercurius und Amor, die Boten, Bitias sind gleich anschaulich und gleich wahr gezeichnet. Soviel über Angelius den Poeten aus der ersten Schaffensperiode. Hinter ihm stehen Angelius der Geschichtschreiber, der Verfasser des Commentarius de bello Senensi, ferner des Libellus: Quo ordine scriptorum historiae Romanae monumenta legenda sint, sowie der Redner vollständig zurück. Zweifellos übertrieben ist das Lob, welches Strozzi den rhetorischen Vorzügen und Gaben desselben spendet, wenn er also sagt:

Delle tante parti, che hanno in eccellente oratore a concorrere a unirsi io non voglio dire, che nell' Angelio ciascuna eccedeva inguisa, che, se al tempo che viveva Marco Antonio fusse vissuto anche egli, non havrebbe per avventura quel prudent' huomo affermato, che niuno oratore mai da lui vedutosi fusse, dirò bene, che nessuno di quei ch'ebbero ventura di ritrovarsi laove lo Angelio in commendatione altrui publicamente parlava, o dove di desiderio di virtù caldamente accendeva, hebbe a desiderar cosa, che nel perfetto Oratore dovers trovare si fusse già persuaso.

Was die Arbeiten aus der Zeit der beschaulichen Muſse des Angelius zu Rom betrifft, so sei bemerkt, daſs das Hauptwerk, die Syrias, gemäſs den Widmungsworten an den Papst Sixtus V.: Cavi enim accurate, ne quid in eo legeretur, quod ad unius Dei gloriam non referretur, sowie der Einleitung an den Leser: Statueram enim Christianum poëma conficere, in quo ne vestigium quidem illius impii Graecorum et Latinorum cultus exstaret, mehr als ein Lehrbuch für den Unterricht in der katholischen Religion, denn als ein Epos gelten darf. Darauf deutet der Dichter ja schon hin, wenn er in der Praefatio ad Lectorem hinsichtlich eines Vergleichs des Anfangs der Odyssee mit dem der Syrias also sagt: Quod autem Odysseae principium cum Syriadis principio comparavimus, non ideo a nobis factum est, ut eum tam digno operi nostrum conferremus, sed ut ostenderemus, quem sequeremur. Quodsi nobis minus feliciter contigisse docti homines iudicabunt, facile patiemur ab iisdem inter eos numerari, in quibus, si nihil aliud, praeclara certe de adolescentulorum animis ad pietatem inflammandis voluntas exstiterit. Dalla qual poesia — so bemerkt Senleonini — apprendon quei rozzi popoli religione e bontà, und ganz für die Wahrheit und Gröſse katholischer Lehre erglühend, hat der Dichter ein Loblied auf sie und die Jesuiten geschaffen, welche seine Ergebenheit mit den höchsten Lobsprüchen feierten.

Aus dem gleichen Gefühl begeisterter Hochachtung für den höchsten

Würdenträger der katholischen Christenheit ist jener Commentarius De obelisco hervorgegangen, in welchem die Überführung des grofsen Obelisken von dem Circus des Nero auf den Platz vor dem Vatikanischen Tempel durch Sixtus V, und im Anschlufs hieran die Bedeutung dieses Papstes nicht nur als Fürsten der Kirche, sondern auch als sorgsam waltenden, alle Ungebühr gerecht strafenden Vaters des Vaterlandes gepriesen wird

Ein Wort noch über die Poesie Toscane Dafs die Mehrzahl der Sonetti nicht in Rom, noch während des letzten Aufenthalts des Dichters zu Pisa entstand, ist schon daraus ersichtlich, dafs Angelius in ihnen sein Liebesverhältnis zu Fiammetta Soderina besingt, jener hervorragenden Frauengestalt, welcher er in den Carmina Anerkennung und Bewunderung zollt Jene italienischen Liebesklagen sind mit den Sonetti Pastorali zu ihrem gröfsten Teile nicht dem greisen, sondern dem jugendlichen Poeten, der die Eclogae schuf, gewifs zuzusprechen Sie wurden nur mit der Übersetzung des Oedipus Rex zusammen in Florenz veröffentlicht

Wenn angesichts der gewaltigen Schaffenskraft eines Angelius Strozzi ausruft: Non ad uno studio solo, non ad un idioma attendeva, in tutti serviva, in ciascuno gareggiava coi maggiori e passati e presenti; dall' Angelio abbiamo e prose e versi e questi e quelle in varie maniere e tali che nessuno, per invidioso che fusse, ardirebbe di negare, che ciascheduno componimento nel suo genere almeno sopra la mediocrità non sia sollevato — so werden wir, wenn wir uns fragen, in welchen Schöpfungen der Born seiner Dichtung am frischesten und wirkungsvollsten sprudele, die in Catulls Geiste gedichteten Lieder und mit ihnen die Epistolae, Eclogae, sowie ferner die Cynegetica und den Liber De aucupio, kurz das, was der Dichter während der Pisaner Wirksamkeit zeitigte, anführen müssen.

NEUE HILFSMITTEL
FÜR DEN KLASSISCHEN ANSCHAUUNGSUNTERRICHT.

Von Richard Wagner.

H. Steuding, **Denkmäler antiker Kunst**, für das Gymnasium ausgewählt und in geschichtlicher Folge erläutert. Leipzig bei E. A. Seemann 1896. Preis geb. 2 M.

H. Luckenbach, **Abbildungen zur alten Geschichte** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Auflage, mit Unterstützung des Großh. Badischen Oberschulrats herausgegeben. München und Leipzig bei R. Oldenbourg 1898. (1. Aufl. 1893, geh. 1,80 M.) Preis geh. 1 M., geb. 1,35 M.

A. Furtwängler und H. L. Urlichs, **Denkmäler griechischer und römischer Skulptur**, für den Schulgebrauch im Auftrage des K. Bayer. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten herausgegeben. Handausgabe. München bei F. Bruckmann 1898. Preis geb. 4 M.

Die Kreuzschule zu Dresden bewahrt in ihrer Bibliothek ein eigenartiges Erzeugnis deutschen Gelehrtenfleißes von der Hand ihres alten Lehrers Julius Sillig. In neun Foliobänden hat der bekannte Pliniusherausgeber am Anfang der zwanziger Jahre mehrere umfängliche Werke über griechische Vasenbilder von Tischbein und Millingen sorgsam kopiert, indem er teils die einzelnen Blätter durchzeichnete, teils die aus rotem Papier sauber ausgeschnittenen Gestalten auf schwarzen Grund aufklebte. Soviel Mühe kostete es vor noch nicht achtzig Jahren einen deutschen Gymnasiallehrer, sich griechische Kunstwerke, deren Veröffentlichungen für seine Kasse unerreichbar waren, zugänglich zu machen. Wie würde er heute staunen, wenn er eins der oben angeführten Bücher in der Hand hielte, welche es durch ihre außerordentliche Billigkeit jedem Schüler erlauben, einen reichen Schatz antiker Bildwerke in trefflichen Nachbildungen sein eigen zu nennen.

Daß wir es hier wirklich einmal so herrlich weit gebracht haben, verdanken wir allein der rastlos sich vervollkommnenden Technik der Vervielfältigungskunst. Holzschnitt, Photographie und zahlreiche Methoden, das, was die lichtempfindliche Platte der Natur oder Kunst abgelauscht hat, durch mechanisches Verfahren für den Druck vorzubereiten, sind die Hauptstationen dieses Wegs, auf dem wir schließlich dahin gekommen sind, daß in unserer Litteratur eine fast überschwängliche Bilderfreudigkeit herrscht. Denn weitaus

nicht alles, was sich heute in illustrierten Büchern und Zeitschriften oder gar auf Ansichtspostkarten findet, ist wert abgebildet zu werden, und wie einzelne Litteratur- und Weltgeschichten fast zu Bilderbüchern geworden sind, so liegt überhaupt die Gefahr nahe, daſs auch da, wo es nicht am Platze ist, das geschriebene Wort in die zweite Stelle rückt, und daſs aus dem Leser ein Beschauer wird, dessen Geist angesichts der Fülle des dem Auge Gebotenen Lust und Fähigkeit verliert, sich auch ohne solche Hilfe eine nur beschriebene Landschaft oder Szene lebendig vorzustellen. Bei einem Kunstwerk freilich kann man am wenigsten dieser Unterstützung entraten; selbst die schlechteste Abbildung giebt uns doch den Gesamteindruck wieder, den aus dem Nacheinander auch der besten Beschreibung fehlerfrei zusammenzubringen dem Leser selbst bei innerer Sammlung und geschultem Verständnis unmöglich sein wird. Aber auch das beste Bild macht das begleitende Wort nicht überflüssig, zumal bei einem Werk der Antike, welches erst dann voll und unbefangen genossen werden kann, wenn es durch geeignete Erläuterung der Auffassung unserer Zeit wieder nahe gebracht und in einem dem Laien meist unbekannten Zusammenhang an seine Stelle gerückt ist.

Von diesem Standpunkt sind auch die drei groſsen Verlagsanstalten von E. A. Seemann in Leipzig, R. Oldenbourg in München und Leipzig und F. Bruckmann in München ausgegangen, die seit Jahrzehnten in aufopfernder und erfolgreicher Thätigkeit daran gearbeitet haben, den Gebildeten unseres Volkes die Schatzkammern antiker Kunst zu erschlieſsen. Und die Freunde des klassischen Altertums haben alle Ursache, ihnen dafür dankbar zu sein. Denn trotz der Abkehr unserer vielgeschäftigen und zerstreuten Zeit von stiller Versenkung in die geistigen Schätze des Altertums, die nicht mit Händen zu greifen und mit Augen zu sehen sind, scheint doch das Interesse für die sichtbaren Zeugen jener vergangenen Herrlichkeit sich wach erhalten zu haben, soweit man dies aus den Spalten der vornehmeren Tageszeitungen ersehen kann. Erweckt und genährt wurde es durch die überraschenden archäologischen Funde der letzten Jahrzehnte, welche durch die mit Bilderschmuck versehenen Berichte der Zeitschriften rasch in weiteren Kreisen bekannt wurden und selbst den durch Entdeckungen und Erfindungen auf allen Gebieten verwöhnten Zeitgenossen Bewunderung abnötigten. Und in Deutschland hatte man besondere Veranlassung, an dieser Bereicherung der Altertumskunde regen Anteil zu nehmen. War es doch ein deutscher Landsmann, der durch seinen Spaten aus dem Schutt von Mykenä und Tiryns das greifbare Bild einer uralten, den Griechen selbst fremdgewordenen Kulturwelt auf dem Boden von Hellas hervorzauberte. Die auf Kosten des jungen deutschen Reichs in Olympia aufgedeckten Altertümer sind, wenn nicht materiell, so doch geistig das Eigentum unseres Vaterlandes, und die Friese von Pergamon werden, namentlich wenn sie erst eine ihrer und der Reichshauptstadt würdige Aufstellung gefunden haben, uns immer wieder die glänzende Kunstentfaltung eines Reiches, welches doch nur der Erbe einer gröſseren Vergangenheit war, leibhaftig vor Augen führen. Diese Teilnahme für die alte Kunst zu erhalten und zu fördern, haben sich die ge-

nannten Anstalten zum Ziele gesetzt, sie in unserer Jugend zu wecken bildet, wie in der Theorie wenigstens jetzt allseitig anerkannt wird, eine bedeutende und — wir dürfen wohl hinzusetzen — erfreuliche Aufgabe der höheren Lehranstalten. Und die drei Bücher, welche zu diesem Aufsatz Veranlassung gegeben haben, wollen und sollen uns dazu helfen, die Theorie in Praxis umzusetzen.

Alle drei haben eine **Vorgeschichte**, die wir nicht übergehen dürfen, sie sind ganz oder zu erheblichen Teilen aus größeren Werken ihrer Verleger hervorgegangen. Sonst wäre nicht daran zu denken gewesen, ihren Preis so niedrig zu bemessen, trotz der Möglichkeit, gute Abbildungen für billiges Geld herzustellen, und der gesetzlich geregelten Erlaubnis, innerhalb bestimmter Grenzen Bilder aus fremden Werken zu benutzen. Der glückliche Gedanke Seemanns, 'Kunsthistorische Bilderbogen' herauszugeben, leitete seit 1877 zuerst einen breiten Strom künstlerischer Anschauung in weite Kreise des Volkes.[1]) Das Gesamtwerk umfaßt in 2 Bänden, denen 3 Supplemente folgten, 454 Bogen und 14 Tafeln mit Tausenden von Holzschnitten und zahlreichen Farbendrucken. Kein geringerer als Anton Springer ließ sich bereit finden, ein Textbuch[2]) dazu zu schreiben, und auch wer nicht das Glück hatte, seinem lebendigen Wort zu lauschen und unter dem Bann seiner blitzenden Augen zu stehen, wird seines Geistes einen Hauch in diesen anspruchslosen (zuerst anonym erschienenen) Blättern verspüren. Viele werden mit uns immer wieder gern nach den roten Bänden greifen, die ihnen zuerst einen Einblick in das weite Reich der Kunst gewährten, obgleich man gerade an ihnen jetzt deutlich ersehen kann, welche großen Fortschritte der Bilderdruck seitdem gemacht hat. Wenn auch der Holzschnitt bei Werken der Architektur und des Kunstgewerbes den Gesamteindruck oft gut wiedergab, so hatte er Skulpturen und Gemälden gegenüber einen schwereren Stand, denn auf dem weiten Umweg durch den Stift des Zeichners und das Messer des Holzschneiders ging allzuviel von dem intimen Charakter des Kunstwerkes verloren, so daß selbst mit einer mäßigen Photographie zusammengehalten der Holzschnitt sich oft wie ein Zerrbild des Originals ausnahm. Wir dürfen dies jetzt offen bekennen, seit wir in der Autotypie ein Mittel besitzen, das treue Abbild der Wirklichkeit, welches die Photographie bietet, auf mechanischem Wege, ohne daß die Individualität oder das Ungeschick des wiedergebenden Künstlers störend zwischen das Werk und seinen Beschauer tritt, dem Druck mit der Buchdruckerpresse zugänglich zu machen. Diese Errungenschaft ist denn auch nicht unbenutzt geblieben bei der Umgestaltung der Kunsthistorischen Bilderbogen zu einem 'Handbuch

[1]) Kunsthistorische Bilderbogen, für den Gebrauch bei akademischen und öffentlichen Vorlesungen, sowie beim Unterricht in der Geschichte und Geschmackslehre an Gymnasien, Real- und höheren Töchterschulen zusammengestellt. 2 Bde. 1877. Supplemente: 1. Die Kunst des 19. Jahrhunderts 1880. 2. und 3. Ergänzungen zum Hauptwerk 1883. 1887.

[2]) A. Springer, Textbuch zu Seemanns Kunsthistorischen Bilderbogen. 2. Aufl. 1879.

der Kunstgeschichte'[1]), in dessen Text ausgewählte Abbildungen eingefügt sind. Darin kehren die früheren Bilder nur zum Teile wieder; leider aber sind viele der neuen Autotypien auch in der uns vorliegenden 5. Auflage des ersten Teils[2]) noch recht flau und manche der alten Holzschnitte ganz unangemessen. Eine Besserung ist hier zu erwarten von der Rückwirkung, die ein soeben von dem rührigen Verlag begonnenes Werk 'Kunstgeschichte in Bildern'[3]) ausüben wird. Der Wert des trefflichen Buches soll durch diese Ausstellungen in keiner Weise herabgesetzt werden; denn durch die enge Verbindung von Wort und Bild und durch frische, faſsliche Darstellung auf streng wissenschaftlicher Grundlage ist es wie kein zweites dazu geschaffen, die heranwachsende Jugend und gebildete Laien in die Welt der Kunst einzuführen, und deshalb zu Geschenken und Prämien besonders geeignet. Auſserdem erschien seit Jahren eine Schulausgabe der Bilderbogen;[4]) jetzt ist der Kern beider Werke, soweit sie das klassische Altertum angehen, mit zahlreichen neuen Bildern vereinigt in Sterndings Denkmälern.

Geleitet von der Erkenntnis, daſs es bei der Menge archäologischer Veröffentlichungen an einem Buche fehle, 'welches gerade denen, die es zunächst angehen soll, eine nützliche und leicht zugängliche Auswahl des Besten in getreuer Form bieten möchte', hatte inzwischen Oldenbourgs Verlag in Baumeisters Denkmälern des klassischen Altertums[5]) ein Werk geschaffen, welches thatsächlich allen sich für Archäologie interessierenden Lehrern eine ganze archäologische Bibliothek ersetzt und sich rasch unentbehrlich gemacht hat. Um die von teilweise sehr wertvollen Aufsätzen umrahmten 2400 Abbildungen zu beschaffen, muſste man natürlich das Beste nehmen, wo und wie man es in den verstreuten Publikationen fand. Die Druckplatten wurden aber 'ohne selbstthätige Mitwirkung der menschlichen Hand auf photographisch-chemischem Wege von dem benutzten Originale abgeformt', und vor allem ist hier zum erstenmale die kurz vorher erfundene Autotypie in weitem Umfange angewendet.

[1]) A. Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. 4. Auflage der Grundzüge der Kunstgeschichte. I Altertum. II Mittelalter. III Die Renaissance in Italien. IV Die Renaissance im Norden. Zusammen 169 Bogen mit 1450 Abb. und 8 Farbendrucken. Geb. 24 M. In diesem Jahre ist die 5. Auflage des 1. Bandes erschienen. Preis 6 M.

[2]) Der Text ist von A. Michaelis sachkundiger Hand einer gründlichen Umarbeitung unterzogen und die Zahl der Bilder von 350 auf 497 vermehrt worden.

[3]) Kunstgeschichte in Bildern. Systematische Darstellung der Entwickelung der bildenden Kunst vom klassischen Altertum bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Dieses groſsangelegte Werk, welches gegen 500 Tafeln umfassen und etwa 50 M. kosten soll, genügt, soweit wir nach einem uns vorliegenden Hefte urteilen können, selbst den weitestgehenden Ansprüchen. Erschienen ist bis jetzt Abt. III. Die Renaissance in Italien, bearb. v. G. Dehio (Preis geh. 10,50 M., geb. 12,50 M.).

[4]) Einführung in die Kunstgeschichte. 104 Tafeln mit etwa 460 Abb. Mit Textbuch von R. Graul. 3. Aufl. 1894. Preis geb. 5 M.

[5]) Denkmäler des klassischen Altertums zur Erläuterung des Lebens der Griechen und Römer in Religion, Kunst und Sitte. Lexikalisch bearbeitet und in Verbindung mit hervorragenden Fachmännern herausgegeben von A. Baumeister. 3 Bände. 1885—1888. Preis geh. 69 M., geb. 84 M.

und damit für die Wiedergabe von Kunstwerken eine neue Epoche eröffnet worden Auch aus diesem großen Werke, von dem eine neue Auflage recht erwünscht wäre, wurde alsbald ein Bilderauszug veranstaltet, der sachlich geordnet auf 316 Seiten folgende Gebiete veranschaulicht Waffen, Krieg, Gymnastik und Spiele, Götterbilder der Griechen und Römer, griechische Sagen, griechische und römische Bildnisse und Sitten, Kunstentwickelung [1]) Er wird neben dem ursprünglichen Werk seine Stelle in den Schulen schon deshalb behaupten, weil dessen schwere Bände in den Klassen nicht leicht zu handhaben sind Endlich sind daraus eine Anzahl guter Bilder für Luckenbachs Abbildungen zur alten Geschichte verwendet worden

Die höchsten Ziele hat sich das unter Heinrich Brunns Leitung begonnene Unternehmen des Bruckmann'schen Verlags gesteckt, die Denkmäler griechischer und römischer Skulptur und die griechischen und römischen Porträts [2]) im weitesten Umfange und in denkbar bester Wiedergabe zu sammeln Damit ist ein Werk entstanden, welches nicht nur des Herausgebers und Verlegers würdig ist, sondern schlechthin als unübertrefflich bezeichnet werden darf Es war deshalb nicht verwunderlich, daſs sich bald das Verlangen regte, diesen Schatz, welcher ursprünglich nur für den engen Kreis der Fachgenossen bestimmt und wegen seines hohen Preises auch da nur großen Bibliotheken und Sammlungen erreichbar war, für die Schule zu erobern Zu diesem Zwecke hat sich der Nachfolger Brunns, A. Furtwängler, mit H. L Urlichs, der als Archäolog und praktischer Schulmann zu dieser Aufgabe besonders befähigt war, verbunden und der Schule zwei kostbare Anschauungsmittel geschenkt, wie man sie noch vor 10 Jahren in dieser Vollkommenheit für undenkbar gehalten hätte Es wurden zunächst aus den großen Werken 50 Tafeln unter sorgfältiger Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schule ausgewählt und, mit einem erklärenden Texte versehen, als Schulausgabe [3]) herausgegeben Damit ist jede Anstalt in den Stand gesetzt, für einen verhältnismäßig geringen Preis ihren Schülern den vollen Eindruck der berühmtesten antiken Skulpturen, soweit

---

[1]) Bilder aus dem griechischen und römischen Altertum für Schüler zusammengestellt von A Baumeister 872 Abb mit kurzen Unterschriften 1889 Preis geh 10 M geb 12 M

[2]) Denkmäler griechischer und römischer Skulptur in historischer Anordnung unter Leitung von H Brunn herausgegeben von Fr Bruckmann Unveränderliche Phototypien nach Originalen Imperialformat 100 Lieferungen zu je 20 M, jede Lieferung enthält 5 Tafeln. 1888 ff. — Griechische und römische Porträts nach Auswahl und Anordnung von H Brunn und P Arndt Großfolioformat. 80—100 Lieferungen mit 10 Tafeln zu je 20 M 1891 ff Beide Werke sind noch nicht abgeschlossen.

[3]) Denkmäler griechischer und römischer Skulptur Auswahl für den Schulgebrauch aus der von H Brunn und Fr Bruckmann herausgegebenen Sammlung Im Auftrage des K Bayer Staatsministeriums für Kirchen- und Schulangelegenheiten veranstaltet und mit erläuternden Texten versehen von A Furtwängler und H L Urlichs Groß-imperialformat 50 Tafeln in 5 Mappen Preis 100 M Anstalten können das Werk zu dem Vorzugspreise von 70 M beziehen (vgl die Mitteilungen von Arnold in den Verhandl der Dresdner Philologenversammlung S 74).

er überhaupt im Bilde zu erreichen ist, darzubieten. Zugleich mit dem Erscheinen der letzten Lieferung ist als Schlufsstein des Ganzen in einem vornehm und geschmackvoll ausgestatteten Bande eine Handausgabe dieser Denkmäler herausgekommen. Hier sind die grofsen Tafeln nebst einigen neu hinzugekommenen in scharfen Autotypien wiedergegeben, die verglichen mit Baumeisters Denkmälern einen grofsen Fortschritt der Technik zeigen. Zu den 52 Tafeln gesellen sich noch 11 Abbildungen im Text, der durch Hinzufügung einleitender Überblicke unter der Hand zu einer Geschichte der antiken Kunst in ausgewählten Beispielen geworden ist.[1])

Es ist eine stattliche und erfreuliche Reihe von Veröffentlichungen antiker Bildwerke, die wir flüchtig überblickt haben, und es liefsen sich mancherlei Betrachtungen darüber anstellen, wie diese Werke in fast logischer Aufeinanderfolge und in immer gröfserer Vollendung nacheinander entstanden sind. Für uns kommen sie nur insoweit in Betracht, als alle sich schließlich in den Dienst der Schule gestellt haben. Denn es lag uns daran nachzuweisen, dafs die hier zu besprechenden Bücher nicht aufs Geratewohl zusammengebrachte Sammlungen sind[2]), sondern dafs sie auf breiter Grundlage ruhen und gewissermafsen den Extrakt aus einer grofsen Summe geistiger Arbeit und technischer Leistungen darstellen, obwohl sie, jedes für sich betrachtet, schlicht und anspruchslos auftreten und fast verdächtig wohlfeil sind. So sollen auch die drei Werke hier lediglich auf ihre Brauchbarkeit für die Schule hin geprüft, nicht nach ihrem wissenschaftlichen Werte beurteilt werden.

Die Archäologie befindet sich infolge der neuen Entdeckungen und Forschungen in fortwährendem Flufs. Namentlich hat Furtwängler selbst zahlreiche neue „Meisterwerke griechischer Plastik“[3]) aus dem vorhandenen Statuenvorrat auf einen höheren Sockel gehoben, der den Namen eines berühmten Meisters trägt. Wer sich dies gegenwärtig hält, der weifs auch, dafs selbst die vorsichtigste populäre Darstellung nicht blofs gesicherte Thatsachen enthalten kann. Und schließlich ist es für den Laien kein Unglück, wenn ein hervorragendes antikes Bildwerk auch ohne zwingende Beweisführung mit der Marke eines grofsen Künstlers versehen ist. Coreggios büfsende Magdalena in der Dresdner Galerie ist noch ebenso schön wie früher, wenn auch ihre kunstgeschichtliche Bedeutung sich verringert hat, seit wir wissen, dafs sie nicht von Coreggio gemalt wurde; weltberühmt aber wäre sie ohne den Namen des Meisters von Parma nie geworden. Wer sich aber über den neuesten Stand der Archäologie unterrichten will, wird jetzt am besten nach Collignons Geschichte der antiken

[1]) Hingewiesen sei auch auf den Klassischen Skulpturenschatz (Bruckmanns Verlag; jährlich 144 Autotypien für 12 M.), dessen I. und II. Jahrgang bereits 85 zum Teil noch nicht allgemein bekannte antike Bildwerke enthalten.

[2]) Ein Eindruck, dessen man bei R. Oehlers Klassischem Bilderbuch (Leipzig 1892. Preis geh. 1,80 M., geb. 2,50 M.) nicht recht ledig wird, obschon es neben zahlreichen ungenügenden Holzschnitten auch vieles Brauchbare enthält.

[3]) A. Furtwängler, Meisterwerke der griechischen Plastik. Kunstgeschichtliche Untersuchungen. Leipzig-Berlin 1893.

Plastik[1]) greifen, welche sich durch reichen und großenteils vorzüglichen Bilderschmuck und, unbeschadet der wissenschaftlichen Genauigkeit, durch die leichtflüssige Darstellungsgabe des Franzosen auszeichnet, die man Overbecks gründlichem Werke[2]) leider nicht nachrühmen kann. Collignon wird sich auf lange Jahre hinaus als bester Führer zur Vorbereitung auf archäologischen Anschauungsunterricht bewähren und darf deshalb in keiner Gymnasialbibliothek fehlen.

Welche Bedeutung die richtige **Auswahl und Anordnung** der Kunstwerke für Bücher wie die in Rede stehenden hat, und mit welchen Schwierigkeiten sie bei dem Mißverhältnis zwischen dem reichen Stoff und dem eng begrenzten Raum und Preis verbunden ist, braucht nicht ausgeführt zu werden. Neben schmerzlicher Selbstverleugnung muß dabei eine durch pädagogischen Takt in Schranken gehaltene Willkür des Herausgebers mitobwalten. Davon kann sich jeder selbst überzeugen, wenn er mit leichter Mühe eine lange Liste von Abbildungen aufstellt, die er persönlich an die Stelle vorhandener setzen oder noch lieber hinzufügen würde. Deshalb kann man berechtigte Wünsche nur dann geltend machen, wenn man sich ganz auf den Standpunkt des Verfassers zu versetzen sucht. In diesem weichen die drei Werke wesentlich voneinander ab. Die umfassendste Aufgabe hat sich **Steuding** gestellt. Erst 'in zweiter Linie' sollen seine Denkmäler 'die Darbietung einer gedrängten Übersicht über die Entwickelung der für das klassische Altertum nahezu wichtigsten Lebensäußerung, wie sie die bildende Kunst verkörpert, in den obersten Gymnasialklassen ermöglichen', ihre Hauptbestimmung ist, 'von allen wichtigeren Dingen, die auf dem Gymnasium im klassischen Unterricht behandelt werden, dem Schüler sofort ein deutliches und darum im Gedächtnis leicht haftendes Bild zu bieten'. Wird auch dadurch die Einheitlichkeit des Eindrucks ein wenig gestört, so kann man sich doch diesen Doppelzweck wohl gefallen lassen; denn gerade auf der überraschenden Fülle und Mannigfaltigkeit des Stoffes, der in den 276 Abbildungen aufgespeichert ist, beruht die außerordentliche Brauchbarkeit des Buches für den Unterricht. Und sind nicht die Balliste (66, 7) und das römische Lager (65, 4), bei dessen Anblick es Pyrrhus zuerst klar wurde, daß er es nicht mit Barbaren zu thun habe, in ihrer Art auch Kunstwerke? Die Auswahl der Bilder zeigt den erfahrenen Pädagogen, der mit den Anforderungen der Schule wohl vertraut ist. Die Göttergestalten der Griechen und Römer werden sämtlich, und zwar meist in mehreren charakteristischen Typen vorgeführt, auch die Sagen, welche dem Schüler auf dem Wege durch die Schriftsteller begegnen, sind ausreichend berücksichtigt, bis herab zum Selbstmord Thisbes, dessen Veranschaulichung wir freilich lieber der

[1]) M. Collignon, Geschichte der griechischen Plastik. I. Bd. ins Deutsche übertragen und mit (wertvollen) Anmerkungen begleitet von E. Thraemer. II. Bd. ins Deutsche übertragen von F. Baumgarten. Straßburg 1897 f. Trotz seiner 24 Tafeln in Chromolithographie oder Heliogravure und 655 Bilder kostet das Ganze geheftet nur 48 M.

[2]) J. Overbeck, Geschichte der griechischen Plastik. 2 Bde. 4. Aufl. 1893. Preis 36 M.

Phantasie des Schülers als dem wenig schönen pompejanischen Wandbild (63, 3) überlassen sähen. Porträts berühmter Persönlichkeiten sind in der stattlichen Anzahl von 22 vertreten. Von der Kleidung, Bewaffnung und Kampfesweise der Griechen und Römer erhält der Schüler eine gute Vorstellung, wenngleich für letztere vielleicht noch Stücke der Trajans- oder Marcussäule, zugleich als Beispiele für den späteren römischen Reliefstil, heranzuziehen wären. Dagegen läfst sich vom römischen Wohnhaus aus dem Grundrifs des alten und der restaurierten Ansicht des erweiterten Hauses (13,1 f.) keine klare Anschauung gewinnen. Die Anordnung schliefst sich an die kunstgeschichtliche Entwickelung an, soweit es die Verteilung auf die 66 Tafeln gestattet. Es behandeln zunächst Taf. 1—4 die mykenische Periode und 5—14 die Baukunst. Hier wäre es zweckmäfsig, den Bildern der Akropolis, des Festplatzes von Olympia und des römischen Forums Pläne beizugeben, wie dies Luckenbach gethan hat, und das früher als Muster beliebte Theater von Segesta (trotz der eingezeichneten runden Orchestra, die mit dem beigedruckten Plane in Widerspruch steht) durch das von Epidaurus zu ersetzen. Dann folgt von Taf. 15—60 der Überblick über die Plastik in zweckmäfsig ausgewählten Stücken; die letzten Blätter dienen vorwiegend dazu, Proben der Stempelschneidekunst und der Malerei zu geben und Kleidung, Haus- und Kriegsgerät zu vergegenwärtigen. Der am Schlusse angefügte Text, auf den wir zurückkommen, überschaut das Ganze und fafst Zerstreutes (z. B. die Vasen- und Münzbilder) zusammen; ein alphabetisches Verzeichnis erleichtert, wie bei Luckenbach, das Auffinden der einzelnen Gegenstände.

Abbildungen zur alten Geschichte hat Luckenbach sein Buch benannt. Was liefse sich nicht alles unter diesem Titel vereinigen! Deshalb mufste sich hier in der Beschränkung der Meister zeigen, wenn nicht ein Chaos oder ein umfänglicher Band statt eines Heftes von 64 Seiten mit 161 Abbildungen entstehen sollte. Und so hat Luckenbach mit richtigem Takt 10 Gruppen herausgegriffen, in denen er den Gang der Geschichte begleitet. Auf Troja, Tiryns und Mykenä (3—5) folgen die griechischen Baustile (6—12), an die sich ihre Hauptstätten Olympia (13—18) und die Akropolis von Athen mit dem Theater von Epidaurus (19—28) anschliefsen. Diesen Abschnitten sind passend die Entwickelung des Zeus- und Athenetypus (13 und 19) vorangestellt. Für die alexandrinische Zeit wird Pergamon in den Mittelpunkt gestellt, und andere hellenistische Kunstwerke reihen sich an (29—37). Dann wird die Entwickelung der griechischen Kunst an ausgewählten Proben veranschaulicht (28—45: 4 Reliefs, darunter der sogen. Alexandersarkophag[1]), das Problem der stehenden Gestalt vom Jüngling von Tenea bis zum Apoxyomenos des Lysipp, zwei Medusenköpfe und einige andere Bildwerke), zu denen 7 griechische Porträts kommen (46 f.). Rom, das republikanische und das kaiserliche, umfafst Taf. 48—59. Die hier gegebene Darstellung der öffentlichen Bauten wird ergänzt durch die Pompeji entnommene Architektur des Privathauses (60 f.), und Porträts von Cäsar, Augustus, Trajan und Hadrian bilden den Beschlufs.

[1]) Von dem Stending nur ein ganz ungenefsbares Teilbild (46,1) giebt.

Überall sehen wir den Verfasser von dem erfolgreichen Bestreben geleitet, mehr in die Tiefe als in die Breite zu gehen und dem Schüler ein allseitiges Verständnis des Gegenstandes beizubringen, z. B. wenn der Alexanderschlacht (74) aus Baumeister ein Stück in gröfserem Mafsstabe beigegeben ist, um die Technik und künstlerische Ausführung des Mosaiks zu zeigen. Ganz besonders gilt dies von den aus der Vogelschau genommenen restaurierten Ansichten von Olympia, der athenischen Akropolis und dem römischen Forum mit gegenüberstehenden Plänen, welche auf die einfachste Weise jedem eine klare Anschauung von diesen wichtigen Stätten verschaffen. Ebenso übersichtlich sind aus dem Mauergewirr von Hissarlik das Troja Schliemanns und das von Dörpfeld neuentdeckte ausgesondert, kurz überall hat man seine Freude an dem planvoll angelegten Buche. Nur könnte bei der Kostbarkeit des Raumes einiges ohne Schaden wegbleiben. Ist der Panzerschmuck des Augustus von Porta Prima (160) wirklich für den Gymnasiasten wichtig genug[1]), um eine vergröfserte Wiederholung zu rechtfertigen? Und genügte nicht eine Münze (statt zweien oder dreien), um den idealisierten Kopf Alexanders oder den ehemaligen Statuenschmuck der römischen Triumphbogen zu veranschaulichen? Denn da die Zahl der auf diese Art behandelten Gegenstände verhältnismäfsig gering ist, so regen sich unwillkürlich mancherlei Wünsche nach Vermehrung. Nur auf eine empfindliche Lücke sei hier hingewiesen: es fehlt, abgesehen von der Augustusstatue, jedes Bild, welches eine Vorstellung von der Tracht des civis Romanus im Frieden und im Kriege gäbe.

Furtwängler und Urlichs hatten vor Steuding und Luckenbach die Beschränkung auf ein geschlossenes Gebiet voraus, welche im Verein mit der gleichmäfsigen künstlerischen Ausstattung ihrem Werke von vornherein einen einheitlichen Charakter sicherte. Wir durchwandern an der Hand kundiger Führer ein wohlgeordnetes kleines Museum der auserlesensten antiken Skulpturen, etwa mit demselben ruhigen Genusse, mit dem man in der kleinen Gemäldegalerie des Vatikans von einem Meisterwerk zum anderen geht. Um die losen Blätter der 'Denkmäler' zu einem Bande zu vereinigen, machte sich eine bestimmte Anordnung nötig, und diese ist in einer zweckmäfsigen Verbindung von kunstgeschichtlichen und sachlichen Gesichtspunkten gefunden. So sind 10 Gruppen entstanden. Der altertümlichen Kunst sind nur 2 Tafeln gewidmet. Es folgen Götterbilder (3—10) und andere Skulpturen des 5. Jahrhunderts (11—17). An die Götterbilder des 4. Jahrhunderts (18—27) schliefsen sich drei sachlich geordnete Gruppen an: Athletenstatuen (28 mit 2 Textabbildungen), Grabmäler (29—32, darunter der Alexandersarkophag), und statuarische Gruppen (33—37). Je 2 Tafeln vertreten sodann die hellenistische Kunst und die historische Kunst der Römer, in der letzten Abteilung sind griechische und römische Porträts verbunden (42—52). Auch bei der Auswahl galt es, wie schon bei Steuding, verschieden geartete Anforderungen miteinander in Einklang zu bringen. Durch die Anlage des Werkes waren vollständige Giebelgruppen und ausgedehnte

[1]) Trotz Luckenbachs Verteidigung Neue Jahrb. 154 (1896), 13.

Friese angeschlossen, doch liefs sich auch ohne sie ein Bild von der Entwickelung der Kunst gewinnen. Nur eine Lücke ist uns hier aufgefallen. Neben den ruhig dastehenden Götter- und Athletengestalten des 5. Jahrhunderts durfte Myrons Diskobol nicht fehlen, um zu zeigen, wie vollendet schon in dieser Zeit ein genialer Künstler den menschlichen Körper inmitten der kühnsten Bewegung wiederzugeben verstand. Ferner mufs eine derartige Sammlung natürlich zunächst die altberühmten Meisterwerke bringen, an denen unsere Väter sich ihr Urteil über griechische Kunst bildeten[1]), daneben aber durch Mitteilung neuer Funde vor Augen führen, wie unsere Erkenntnis fortwährend bereichert und umgestaltet wird. Hierin hätten die Herausgeber noch einen Schritt weiter gehen sollen. Die 'Pergamener' haben gerade bei uns so tiefen Eindruck hervorgerufen, dafs die Aufnahme einer der völlig in sich abgeschlossenen Gruppen geboten war. Der Musenstatue (27) hätten wir die eine Seite der Mantineischen Basis mit drei Musen (bei Steuding Taf. 34) vorgezogen, welche zugleich die Kunst des Praxiteles weit unmittelbarer widerspiegelt.[2]) Vielleicht konnte auch, um auf die überraschenden Entdeckungen im vorpersischen Schutt der Akropolis aufmerksam zu machen, eine der 'Tanten', am besten wohl der unmutige Kopf vom Weihgeschenk des Euthydikos Aufnahme finden.[3]) Im übrigen jedoch sind wir vom Standpunkt der Schule völlig damit einverstanden, dafs die ältere, für den Laien wenig geniefsbare Kunst auf den engsten Raum beschränkt worden ist. Endlich haben die Herausgeber aller drei Werke mit richtigem Takt fast nur vollständig erhaltene oder ergänzte Statuen gebracht. Ältere Besucher der Casa Tarpea auf dem Kapitol werden sich noch mit Vergnügen des römischen Bilderalphabets erinnern, welches Henzen den Gästen des Instituts gern vorlegte. Darin lautete der witzige erste Vers: 'Archäolog ist, wer Genufs hat An dem, was weder Hand noch Fufs hat.' Nicht so der Laie. Sein gutes Recht ist es, auf dem Standpunkt der Renaissancemenschen zu verharren, denen nur das unverstümmelte Kunstwerk ungetrübte Freude bereitete. Die hohen Frauen vom Ostgiebel des Parthenon freilich, an die sich kein Ergänzer herangewagt hat, bilden natürlich eine Ausnahme.[4]) Richtig aber war es, von der Nike des Paionios auf der Tafel (10) die Ergänzung[5]) des kühnen Werkes zu geben, während das verstümmelte Original in den Text verwiesen ist.

Dafs die Abbildungen der Bruckmannschen Denkmäler ihre Urbilder am

[1]) Wir vermissen unter ihnen ungern die Hera Ludovisi und die Aphrodite von Melos.

[2]) Dagegen fehlt bei Steuding leider der herrliche Kopf des Eubuleus (F.-U. Taf. 23).

[3]) Den man bei Collignon I Taf. 6, 2 und in Springers Kunstgeschichte I[4] Fig. 224 bewundern mag.

[4]) Auch Steuding bietet von ihnen wie vom 'Theseus' grofse, wirkungsvolle Bilder (Taf. 23 f.). Unbegreiflicherweise möchte Suhr (in Lyons Ztschr. f. deutsch. Unterr. 11, 567) eins dieser Meisterwerke aus den Bruckmannschen Tafeln ausscheiden.

[5]) Nur mufs dieser der in römischen Nachbildungen erhaltene Kopf (vgl. S. 30) aufgesetzt werden. Leser dieser Zeitschrift können sich auf Taf. V zu Studniczkas Abhandlung (S. 332) überzeugen, wie sehr der ganze Eindruck der Gestalt durch den neuen Kopf verändert wird.

getreuesten wiederspiegeln, beruht zunächst darauf, dafs sie, mit Ausnahme des ungünstig aufgestellten Alexander in München (46), sämtlich nach den Originalen photographiert sind. Wer diese selbst in Athen, Rom u. s. w. gesehen hat, kennt den Unterschied zwischen dem beseelten Marmor und dem kalten Gips, der besonders bei echt griechischen Werken die feinen Linien vergröbert und das warme Leben ertötet. So gewähren diese Blätter auch dem Beschauer, der mit den Gipsabgüssen unserer Museen vertraut ist, einen Teil dieses erhöhten Genusses, und er wird sich darin nicht durch Sinterflecken und sonstige Entstellungen der Oberfläche des Originals stören lassen [1]). Sehr erfreulich ist es ferner, dafs mehrere Rundwerke sich dem Beschauer von zwei verschiedenen Seiten zeigen, und wir wünschten dies Verfahren z. B. auch auf den Kopf der Parthenos (4) ausgedehnt zu sehen, dessen Seitenansicht das feine attische Profil in einer bei der rohen Ausführung der Varvakionstatuette überraschenden Reinheit erhalten hat. Die Wahl der Bildgröfse war an den gleichmäfsigen Umfang der Tafeln gebunden [2]). Dieser kommt den Büsten zu gute, sie sind, wie der Vergleich mit kleineren Bildern bei Steuding und Luckenbach lehrt, etwas gröfser als unbedingt nötig, wirken aber dafür um so mächtiger. Man kann sich nicht leicht packendere Charakterköpfe vorstellen als z. B. Euripides und Sokrates (44 f.). Für sitzende und auch für stehende Einzelgestalten ist die Gröfse ausreichend, gröfsere Gruppen sind vermieden, und zwar mit Recht, wie ein Blick auf die figurenreiche Schlachtseite des Alexandersarkophags (31) lehrt. Steuding und Luckenbach erfreuten sich hier gröfserer Freiheit, bei letzterem ist das richtige Mafs überall getroffen, bei ersterem nicht immer, da einige Werke bei allzukleiner Wiedergabe einen kümmerlichen und deshalb ganz falschen Eindruck machen. Auch stört hier bisweilen das Nebeneinander der verschiedensten Gröfsenverhältnisse in den Bildern derselben Tafel [3]), ein Übelstand, der freilich, wie wir gern zugeben, nicht immer zu vermeiden war. Um trotz des beschränkten Raumes möglichst grofse und wirkungsvolle Bilder zu erzielen, haben alle drei Verfasser wiederholt zu dem Mittel gegriffen, entweder überhaupt nur den charakteristischen Teil eines Werkes zu geben, oder neben die ganze Gestalt den Kopf in vergröfsertem Mafsstabe zu stellen. Namentlich der letztere Ausweg ist als sehr glücklich zu bezeichnen, denn er leitet

---

[1]) Da diese leider recht häufig vorhanden sind, z. B. bei dem Eleusinischen Relief (11), so wird ein darüber aufklärendes Wort in Zukunft seine Stelle besser in der Einleitung als in einer Anmerkung zum Hermes des Praxiteles finden.

[2]) Befremdlicherweise aber ist dieser Raum keineswegs immer voll ausgenutzt. Die Nilgruppe z. B. mifst auf einer Tafel von 15 × 22,5 cm nur 8,5 × 15 cm, hier wie anderwärts hätte der Länge und Breite ein voller Centimeter zugesetzt werden können, ohne dafs ein Mifsverhältnis zwischen Bild und Rand entstanden wäre.

[3]) Auf Taf. 26 mifst in der Niobegruppe die Mutter 3,7, sodann die Niobide Chiaramonti 11 und die zweckmäfsig danebengestellte entsprechende Gestalt in Florenz 8,2 cm, daneben aber durfte nicht noch ein 10 cm hoher Frauenkopf Platz finden. Taf. 37 hat der unnötig grofse Kopf der Knidischen Aphrodite, der bei Luckenbach mit 7,5 und bei Furtwängler mit 8,5 cm viel besser wirkt, dieselbe Höhe (10 cm) wie der Erostorso von Centocelle und die ganze Figur des restaurierten Hermes.

den Beschauer zum eingehenden Studium des Ganzen an. Eine Abbildung der Laokoongruppe hat jeder gesehen und wird deshalb Taf. 35 bei Furtwängler-Urlichs vielleicht achtlos überschlagen, aber erstaunt innehalten, wenn er zwei Seiten weiter auf die große Wiedergabe des schmerzverzerrten Hauptes (11 cm gegen 15 cm der ganzen Gruppe) stößt. Hier tritt ihm plötzlich die überwältigende Großartigkeit des Werkes entgegen, und unwillkürlich wird er versuchen, sich das Ganze in demselben Maßstab mit allen Einzelheiten der Modellierung, die das kleine Bild nicht zeigt, zu vergegenwärtigen. Das gleiche Verfahren möchten wir auch für den 'Alexandersarkophag', dem 2 Tafeln gewidmet sind, empfehlen. Die Ansicht der Rückseite giebt den Gesamteindruck ausreichend wieder; auf der anderen Tafel würden ein Stück der Jagdszene, oder die linke Ecke der Schlacht, oder einige Einzelköpfe auch ohne Farbe wenigstens eine Ahnung von der Feinheit der Ausführung geben, denn wer so glücklich war, den Sarkophag selbst im Museum zu Konstantinopel zu sehen, weiß, daß kein Bild an die geradezu verblüffende Wirkung des Originals heranreicht.

Ihrer Technik nach sind die Autotypien des Bruckmannschen Verlags, wie schon erwähnt wurde, fast ohne Ausnahme tadellos, ja manchem Beschauer werden sogar einzelne der kräftigen Netzdrucke wirkungsvoller erscheinen als die fein abgetönten Phototypien der großen Tafeln. Wenn aber nicht ganz besonders scharfe Vorbilder gewählt werden, und das Verfahren, sie durch ein feines Netzwerk zu photographieren und für den Druck den richtigen Ton zu finden, mit der peinlichsten Sorgfalt ausgeführt wird, so geraten sie leicht entweder flau und verschwommen oder viel zu dunkel, wie man z. B. auf den unsere Ausstellungskataloge verunzierenden Kunstbeilagen oft überhaupt nichts mehr erkennen kann. Solche Blätter finden sich neben vielen guten vereinzelt auch bei Luckenbach[1]), etwas häufiger bei Steuding.[2])

Luckenbach hat für Skulpturen fast ausschließlich Autotypien verwendet, in den Seemannschen Denkmälern mischen sich, was nach ihrer oben geschilderten Entstehung nicht zu umgehen war, zahlreiche Holzschnitte der verschiedensten Beschaffenheit und Güte darunter, und es läßt sich nicht leugnen, daß man bei einigen dieser Tafeln, welche ganz heterogene Dinge in verschiedenartiger Technik und Größe vereinigen, ebenso schwer zu ruhiger Betrachtung des Einzelnen gelangen kann, wie vor der mit Bildern, Zeichnungen und Skulpturen tapezierten Wand einer modernen Ausstellung.[3]) Es wäre falsch, angesichts der zwingenden Notwendigkeit, möglichst viel auf kleinem Raume

---

[1]) Athena von Velletri (Abb. 83), Medusa (85), Farnesischer Herakles (90).

[2]) Tyrannenmörder (16,3), Aphrodite nach Alkamenes (27,5), der Farnesische Stier (48,3), die trauernde Barbarin (56,4), zu matt sind Niobe (35,2) und der erwähnte Aphroditekopf (37,1).

[3]) Steuding hat dies selbst empfunden; denn er schlägt vor, zur Beschränkung der Aufmerksamkeit auf das einzelne Bild nach Bedarf 'die übrigen auf der Seite gebotenen Gegenstände durch eine fensterartig ausgeschnittene Pappe oder durch zwei Bücher bedecken zu lassen.'

unterzubringen, dem Verleger und Herausgeber dies zum Vorwurf zu machen, aber es wird ihre Aufgabe sein, bei neuen Auflagen die ganz unzulänglichen Holzschnitte (z. B. die drei römischen Porträtstatuen auf Taf 60) auszumerzen und durch veränderte Anordnung auch in den Tafeln, wo dies noch nicht gelungen ist, inhaltlich und technisch eine einheitlichere ästhetische Wirkung zu erreichen [1])

In dem **Verhältnis zwischen Wort und Bild** weichen die drei Werke wesentlich voneinander ab Furtwängler und Urlichs waren in der glücklichen Lage, in einem 179 Seiten umfassenden Texte dem modernen Beschauer die Anleitung zum Verständnis und zur richtigen Würdigung des Kunstwerkes zu geben Auf die nötigen Angaben über Fund- und Standort folgt eine knappe Beschreibung (mit Angabe der Ergänzungen), aus der gerade mancher aufmerksame Betrachter erkennen wird, wieviel es an einem antiken Bildwerk zu sehen und zu beobachten giebt Erst dann kann die Frage nach der Deutung aufgeworfen werden, deren Beantwortung, wenn erforderlich, gewissenhaft mit einem gröfseren oder kleineren Fragezeichen versehen ist. Besondere Sorgfalt ist darauf verwendet, klar zu machen, welche Stellung das Werk in der Kunst seiner Zeit einnimmt und welchen Einflufs es auf die neuere Kunst ausgeübt hat, so dafs der Leser ganz von selbst zu einer Vergleichung der Bildwerke untereinander und mit Erzeugnissen der modernen Kunst geführt wird. Ersterem Zweck dienen vor allem die meisterhaft abgefafsten Einleitungen zu den einzelnen Gruppen Alles ist klar und knapp, ohne äußeren Wortprunk, aber mit innerer Wärme geschrieben und sorgsam dem Bedürfnis des gebildeten Laien angepafst, der auch die meisten der angeführten Stellen neben dem Urtext in deutscher Übersetzung findet. Trotz der Zweiheit der Verfasser, welche die Stücke zu gleichen Teilen unter sich verteilt haben, macht das Werk einen durchaus einheitlichen Eindruck und wird, wie wir hoffen, recht vielen vor Augen und zu Gemüte führen, wieviel wir auch heute noch trotz gegnerischen Geredes an der Kunst der Antike haben und von ihr lernen können

Luckenbach hat in seinem für den Schulgebrauch bestimmten Hefte der Erklärung durch den Lehrer nicht vorgreifen wollen, sondern sich mit Unter- und Beischriften zu den einzelnen Bildern begnügt, welche in kürzester Form eine grofse Anzahl wesentlicher Angaben zusammenfassen [2]) Den weiterführenden Nummern von Friederichs-Wolters Gipsabgüssen antiker Bildwerke, die schon vor 13 Jahren erschienen sind, liefsen sich jetzt Verweisungen auf Collignon praktisch anschliefsen Eine erfreuliche Ergänzung bilden Luckenbachs Sonderveröffentlichungen über das römische Forum und die Akropolis

[1]) Zu unserem Bedauern treten die einzelnen Mängel dieses Buches bei dem hier gebotenen Vergleich mit anderen schärfer hervor als es in einer Einzelbesprechung der Fall sein würde Deshalb soll hier nochmals ausdrücklich betont werden daß Staudings Denkmäler als Ganzes betrachtet ein sehr erwünschtes und treffliches Hilfsmittel für den Unterricht bieten das in den Händen des Schüler seinen Zweck reichlich erfüllen wird

[2]) Die Kunstausdrücke des griechischen Theaters hätten dem Grundrifs (Abb 57) wohl beigeschrieben werden können

von Athen.[1]) Namentlich in der letzteren findet der Lehrer, welcher seinen Schülern die Akropolis erklären will, alle die Fragen, welche die Aufgrabung des Bodens in den achtziger Jahren zu Tage gefördert hat, kurz und gut besprochen. Dagegen hat Steuding statt der Unterschriften unter den einzelnen Bildern nur Verweise auf die Paragraphen seiner 'Übersicht über die Entwickelung der bildenden Künste bei den Griechen und Römern' gegeben, 'weil der Schüler sonst während der Besprechung leicht vom Worte des Lehrers und von der aufmerksamen Betrachtung des Gegenstandes abgezogen wird'. Dies mag vielleicht richtig sein, trotzdem aber will uns dieses Verfahren nicht recht zweckmäfsig erscheinen. Wäre eine eingehendere kunstgeschichtliche Unterweisung im Gymnasium thunlich, so böte sich in dieser Anordnung ein vorzügliches Mittel, den Schüler zu eigenen Erklärungsversuchen anzuleiten und ihm die einzelnen Typen und Gestalten einzuprägen; so aber ist sein Interesse zunächst ein rein sachliches, er will wissen, was die Bilder vorstellen, und dies aufzufinden darf ihm nicht unnötig schwer gemacht werden. Denn wir fürchten, dafs er des fortwährenden Hin- und Herblätterns zwischen Text und Tafeln[2]) bald müde werden und dafs ihn die unvermeidliche Nüchternheit des Leitfadens nicht zum Lesen einladen wird. Auch darin liegt kein Vorwurf gegen den Verfasser, der mit anerkennenswerter Sachkenntnis und mit der Selbstverleugnung, welche die Abfassung eines solchen Abrisses auferlegt, seiner schwierigen Aufgabe gerecht geworden ist. Aber selbst der gröfste Meister würde es nicht fertig bringen, auf 37 Spalten die antike Kunstgeschichte zu umspannen, in diese die Unterschriften und die notwendigsten Erklärungen zu 276 Abbildungen zu verflechten und dabei auch noch interessant zu schreiben.

So sind wir jetzt im Besitze mehrerer trefflicher Hilfsmittel für den klassischen Anschauungsunterricht, die allen billiger Weise zu stellenden Anforderungen vollauf genügen und in denen jeder das finden kann, was ihm zusagt und besonders förderlich erscheint. Der Schule aber erwächst die Aufgabe, ja wir dürfen wohl sagen die Pflicht, die ihr gebotenen reichen Gaben auch wirklich in geeigneter Weise zu gebrauchen.[3]) Wie steht es damit in Deutschland? O. Jäger wendet in 'Lehrkunst und Lehrhandwerk'

---

[1]) Levi und Luckenbach, Das Forum Romanum der Kaiserzeit. Mit 15 Abb. bei Oldenbourg. 1895. Preis 1 M. — Luckenbach, Die Akropolis von Athen. Mit 30 Abb. (ursprünglich als Programm des Gymnasiums in Karlsruhe erschienen) bei Oldenbourg. 1896. Preis 1,80 M.

[2]) Dasselbe ist der Fall bei einem anderen Werke, welches wir jedoch nicht aus diesem Grunde allein erwähnen, sondern vielmehr, weil es in lehrreicher und origineller Weise die Entwickelung des gröfsten Zentrums antiker Kultur veranschaulicht: Das alte Rom von A. Schneider (Leipzig bei Teubner. 1896. Preis 10 M.). Hier wird bei der Gröfse des Formats die Benutzung des vorgebundenen Textes geradezu zur Qual, so dafs in Zukunft eine Trennung von Text und Tafeln dringend zu wünschen wäre.

[3]) Die klassische Philologie wird sich hier nicht gern vom deutschen Unterricht beschämen lassen, für den J. Sahr (Lyons Ztschr. f. deutsch. Unterr. 11, 545 ff.) eine ausgiebige Benutzung der grofsen Bruckmannschen Tafeln mit Wärme und Entschiedenheit fordert und eingehend begründet.

mit der wohlwollenden Ironie, die dem erfahrenen Meister so gut zu Gesicht steht, auch auf diese Bestrebungen sein 'Ne quid nimis' an, das als unsichtbares Leitwort über dem ganzen prächtigen Buche steht. Wir möchten glauben, daſs zu solcher Besorgnis im allgemeinen noch kein Grund vorhanden ist. Wenn hier und da einige Heiſssporne des Guten zu viel thun, so schadet das viel weniger, als daſs eine groſse Anzahl von Lehrern zur Zeit noch miſstrauisch oder miſsmutig bei Seite stehen, je nachdem sie nicht mitthun wollen oder können. Und zwar sind dies keineswegs immer die ältesten, denen vielleicht auf der Universität die rechte Anleitung zur Beschäftigung mit der Archäologie gefehlt hat.

Daſs hier noch vieles zu wünschen übrig bleibt, geht schon aus den zahlreichen Erörterungen und Versuchen, Abhilfe zu schaffen, hervor. Hier sei nur auf zweierlei hingewiesen. Eine *Maſsprüfung in Archäologie* für das philologische Staatsexamen, die auf der Dresdner Philologenversammlung von mancher Seite empfohlen, von der Mehrheit aber mit richtigem Takte abgelehnt wurde[1]), wäre das sicherste Mittel, die Freude an der Sache im Keime zu ertöten. Sie würde eine ähnliche unbeabsichtigte Wirkung haben, wie wenn man 'Bürgerkunde' unter die Prüfungsgegenstände des Gymnasiums aufnehmen wollte. Die Teilnahme soll auch hier eine nicht erzwungene, sondern auf lebendigem Interesse begründete sein. Sie wird, wie wir hoffen, in Zukunft mehr als bisher schon auf der Schule geweckt werden, Sache der philologischen Dozenten ist es dann, immer wieder darauf hinzuweisen, daſs wir im Schrifttum der Alten nur die eine Seite ihres Lebens und Wesens kennen lernen, und die gemeinverständlichen 'Erklärungen antiker Bildwerke im Museum', wie sie wohl alle archäologischen Professoren ihren Hörern in Vorlesungen und Übungen bieten, werden, dafern sie nur nicht langweilig sind, dem künftigen Lehrer eine reiche Fülle künstlerischer Anschauung und ein bescheidenes Maſs positiver Kenntnisse als *κτῆμα ἐς ἀεί* ins Leben mitgeben. Die Beschäftigung mit der Archäologie soll für den Studenten, der sich ihrem Studium nicht widmen kann oder will, eine Freude und Erholung von angestrengter Arbeit sein, dann wird er am sichersten auch später gern wieder zu ihr zurückkehren.

Für Auffrischung, Erneuerung und Vertiefung dieser Kenntnisse sorgen dann die verschiedenen *archäologischen Anschauungskurse*, die in Italien vom Kaiserl. Deutschen archäologischen Institut, sowie in mehreren Ländern Deutschlands mit beträchtlichen Kosten eingerichtet worden sind. Es war hocherfreulich anzuhören, wie in Dresden die Vertreter der einzelnen Staaten in edlem Wettstreit verkündeten, welche Aufwendungen ihre Regierungen zu diesem Zwecke alljährlich machen. Über den Wert dieser Kurse sind die Meinungen, namentlich bei den Archäologen von Fach, geteilt und werden es wohl immer bleiben; denn es handelt sich hier um Erfolge, die sich in ihrer Gesamtheit der für viele jetzt auch in der Pädagogik allein seligmachenden Methode statistischer Erhebungen entziehen, die aber trotzdem vorhanden sind.

[1]) Verhandlungen der 44. Vers. deutscher Philol. und Schulm. in Dresden. S. 74 ff.

Nur darf man dabei, soweit ich als dankbarer Teilnehmer des römischen Kurses urteilen kann, die Frage nicht einseitig dahin stellen, wieviel archäologisches Fachwissen der einzelne als bleibendes Besitztum mit nach Hause trägt. Gewiſs ist nicht jeder hinlänglich vorbereitet, alles aufzufassen und festzuhalten, was ihm seine gelehrten Führer vortragen. Aber gerade die, welche, vielleicht wenig beschwert mit dem Rüstzeug archäologischer Gelehrsamkeit, zum erstenmale nach Italien kommen, werden trotz der verwirrenden Menge des Gesehenen die frischesten und unauslöschlichsten Eindrücke in die Heimat mitbringen. Denn das müſste doch eine ganz ausgetrocknete Philisterseele sein — und solchen wird hoffentlich diese Wohlthat nirgends aufgedrängt — die auf dem Boden des schönen Landes, in dem ein gutes Teil ihrer Lebensarbeit wurzelt, nicht in höhere Schwingungen versetzt würde. Und diese werden sicher auch daheim im Unterricht nachklingen und ihm neues Leben zuführen, wenn die Augen der Schüler, wie ich es oft erfahren habe, schon bei dem Gedanken aufleuchten, daſs ihr Lehrer selbst auf den klassischen Stätten gewandelt ist, an die er sie im Geiste zu versetzen sucht.[1])

Die Schüler werden es stets mit dankbarer Freude begrüſsen, wenn die einseitige Beschäftigung des Geistes dadurch unterbrochen wird, daſs ihren Augen das Bild eines schönen Kunstwerkes vorgeführt wird. Auf die viel umstrittene Frage, wann und wie oft dies zu geschehen hat, wollen wir hier nicht eingehen. Man könnte sie wohl am einfachsten so beantworten: es muſs geschehen, wenn der Unterrichtsgegenstand es fordert, z. B. bei der Laokoonepisode Vergils, es kann geschehen, wo eine ungezwungene Anknüpfung an denselben es ermöglicht, z. B. wenn der Lehrer, um den Eindruck der berühmten Iliasstelle, wo Zeus der Thetis Gewährung zuwinkt, zu verstärken, am Schluſs der Stunde, ohne allzuviel Worte zu machen, die Zeusbüste von Otricoli[2]) und das Münzbild des olympischen Zeus[3]) vorzeigt. Zu systematischer Unterweisung bleibt auſserhalb des Geschichtsunterrichts bei dem heutigen Stand der Dinge wohl nur dann Zeit, wenn durch rasches Fortschreiten in der Lektüre mit Hilfe der Schüler, denen man dies vorher ankündigen mag, eine Stunde erübrigt wird, oder wenn eine der sonst wenig willkommenen oder ersprieſslichen Vertretungsstunden Gelegenheit dazu bietet.

Die Art der Behandlung aber — und damit kommen wir zum Kernpunkt unserer Ausführungen — wird eine andere werden, als sie es bisher meistens gewesen ist, wenn die von uns besprochenen Bücher in wahrhaft nutz-

---

[1]) Unter dem Strich, weil nicht eigentlich zur Sache gehörig, sei noch auf einen anderen Vorzug dieser Kurse hingewiesen. Wohl nirgends sonst bietet sich dem Lehrer die Gelegenheit, mit Amtsgenossen aus dem ganzen Reich auf neutralem Boden so lange Zeit nahe und ungezwungen zu verkehren. Manches fröhliche, aber auch manches ernste Wort über heimische Verhältnisse wird da in regem Meinungsaustausch gesprochen, so daſs der einzelne auch nach dieser Richtung hin vielfache Anregung und Belehrung empfängt. Jedem Teilnehmer werden diese anstrengenden, aber genuſsreichen Wochen unvergeſslich bleiben.

[2]) Steuding 21,1, Luckenbach 25, Furtwängler-Urlichs 24.

[3]) Steuding 22,1, Luckenbach 22; auch bei Furtwängler sollte es nicht fehlen.

bringender Weise angewendet werden. Beim Herumzeigen von Bildern hat es mir immer Freude gemacht, an den mir gegenüber aufgereihten Köpfen den unmittelbaren Eindruck zu beobachten, den das Kunstwerk hervorruft. Aber sicher ist dies nur ein Notbehelf, da dem einzelnen nur ein flüchtiger Blick vergönnt ist, der nicht hinreicht, um etwas völlig Neues dauernd festzuhalten. Besser ist es schon um das Aufhängen von Wandtafeln bestellt, deren wir ja jetzt eine erfreuliche Anzahl in guter Ausführung besitzen. Aber auch die schönen Blätter der Bruckmannschen Denkmäler und der Seemannschen Wandbilder erweisen sich als zu klein[1]) für unsere überfüllten Großstadtklassen, an denen so vieles, was sich in der theoretischen Pädagogik wunderschön ausnimmt, rettungslos scheitert. Im günstigsten Falle wird ein imponierender Gesamteindruck erreicht, der den feineren Einzelheiten nicht gerecht wird. Eine allseitige Auffassung und ein wirkliches Sicheinleben in den Gegenstand läfst sich nur dann erzielen, wenn jeder Schüler das Bild selbst in den Händen hat. Die Gelegenheit dazu bieten uns jetzt jene Werke, die nur dann ihren Zweck völlig erfüllen können, wenn sie an den Schulen eingeführt sind. Mancher ergraute Schulmann wird schon bei dem Gedanken, dafs ein archäologisches Hilfsbuch unter die obligatorischen Schulbücher aufgenommen werden könnte, den Kopf schütteln. Zum Troste diene ihm die Thatsache, dafs dieses Wagnis in Baden, dem gelobten Lande der Schularchäologie, und über dessen Grenzen hinaus bereits ausgeführt und mit schönem Erfolge gekrönt ist.[2]) Man hat dabei die Wahl zwischen Luckenbachs Abbildungen, die sich durch ihren billigen Preis und ihren Anschlufs an die alte Geschichte auszeichnen, und Steudings Denkmälern, für welche die aufserordentliche Reichhaltigkeit ihres Inhalts spricht. Natürlich würde sich die Einführung auf die obersten Klassen beschränken, abgesehen von den Ländern, wo der Unterricht in alter Geschichte auf einer früheren Stufe erteilt wird (für Sachsen z. B. in Obertertia und Untersekunda).

Für die Anstalten aber, welche sich zu einer so weitgehenden Mafsregel nicht entschliefsen können, giebt es noch einen anderen Weg, auf dem sich dasselbe Ziel annähernd erreichen liefse: die Anschaffung einer gröfseren Anzahl von Exemplaren für die Lehrmittelsammlung. Auch dies wäre nichts Neues, da ja viele Schulen schon die wichtigsten Schulschriftsteller zur Benutzung bei der Reifeprüfung und zum unvorbereiteten Übersetzen in ausreichender Anzahl besitzen. Wie diese würden sie dann jederzeit bereit liegen, um erforderlichenfalls in einer Klasse ausgeteilt zu werden, ja man könnte sogar versuchen, sie unter Umständen[3]) den Schülern zur häuslichen Vor-

[1]) Das bei Hermann Hillger in Berlin (Meisterwerke der Plastik) jüngst erschienene mächtige Laokoonbild kostet leider 32 M.

[2]) Nach Luckenbachs Angabe über die erste Auflage seiner Abbildungen Jahrb. f. Phil. u. Päd. 154 (1896) S. 13 und brieflicher Mitteilung. Auch Steudings Denkmäler werden am Gymnasium zu Wurzen in der angegebenen Weise benutzt.

[3]) Z. B. wenn es sich um eine Besprechung der Akropolis oder des Forums nach Luckenbach handelt.

bereitung auf einen Tag anzuvertrauen. In manchem würde dann von selbst der Wunsch rege werden, das ihm lieb gewordene Buch als persönliches Eigentum zu besitzen. 20—30 Stück würden genügen, um auch in der vollsten Klasse wenigstens je zwei Schüler mit einem Bild zu versorgen. Und gerade für diese Anschaffung möchten wir neben Steuding und Luckenbach nach dem öfter angeführten als befolgten Wort, dafs für unsere Kinder das Beste gerade gut genug ist, die Denkmäler von Furtwängler und Urlichs, die sonst ihr Preis vom allgemeinen Gebrauche ausschliesse, aufs wärmste empfehlen. Die darauf verwendeten Kosten, die aufserdem bei direktem Bezug durch die Verlagshandlung sich noch erheblich vermindern dürften, werden sicher reichlich Zinsen tragen. Und wo die Mittel zu einer so grofsen Ausgabe nicht vorhanden sind, würde es gewifs nicht schwer halten, mildthätige Elternhände, die es ja, Gott sei Dank, bei jeder Schule giebt, zu einem fröhlichen Aufthun zu bewegen.

Jeder unbefangen Urteilende wird sich bei kurzem Nachdenken überzeugen, dafs wir allein auf diesem Wege, statt ein flüchtiges Wohlgefallen zu erregen, schon den reiferen Schüler dazu erziehen können, alle Kunstwerke, die in seinen Gesichtskreis treten, mit Aufmerksamkeit zu betrachten und sich ihrer Wirkung bewufst zu werden. Denn die, welche vielleicht befürchten, dafs durch nähere Beschäftigung mit der Kunst der Alten den jungen Leuten das Verständnis für die gährende Kunst unserer Tage von vornherein verschlossen werde, mögen bedenken, dafs es zunächst gilt, in unserer Jugend den Sinn für Kunst überhaupt erst zu wecken, und dafs dafür die scharf umrissenen, schönen Gestalten der Antike denn doch geeigneter sind als impressionistische und symbolistische Erzeugnisse der neuen und neuesten Zeit, oder die alten japanischen Farbenholzschnitte, von denen jetzt ernste Forscher das Heil der Zukunft erwarten.

Es ergeben sich aber auch manche rein praktische Vorteile aus dieser Behandlungsweise, und der erste und wichtigste heifst Zeitersparnis. Denn darüber sind wohl alle Schulphilologen, die es mit ihrer Aufgabe, die Schüler durch fruchtbringende Lektüre in den Geist des Altertums einzuführen, ernst nehmen, einig, dafs von der knapp bemessenen Zeit nur ein verschwindend kleiner Bruchteil für künstlerische Unterweisung abgetrennt werden darf. Wie kann dabei der ebenfalls berechtigten Forderung der Schularchäologen genügt werden, dafs wir nicht nur Bilder mit kurzer Erläuterung vorzeigen, sondern vielmehr die Schüler durch Fragen zu eigenem richtigen Sehen und Urteilen anleiten sollen? Und wie denkt man sich überhaupt dies Verfahren bei einer Klasse von 30—40 Schülern so angewendet, dafs alle gleichmäfsig gefördert werden? Nur dann läfst sich das Ziel erreichen, wenn jeder in der Lage war, nach bestimmten ein für allemal gegebenen Gesichtspunkten das Bild zu Hause in aller Mufse zu betrachten [1]. Dann sind in kürzester Frist unter lebhafter Teilnahme der Klasse die Vorfragen erledigt, falsche Anschauungen berichtigt und die mafsgebende Auffassung festgestellt, die sich dem Schüler um so fester

[1] Als 'Überbürdung' wird es sicher niemand empfinden, wenn ihm gelegentlich aufgegeben wird, sich ein schönes Bild näher anzusehen.

einprägen wird, je genauer er sich vorher damit beschäftigt hat, und die selbst zu finden er nach einiger Übung zu seiner Freude im stande sein wird. Ferner werden durch die Einführung des einen Buches mancherlei andere Hilfsmittel überflüssig, die wiederholte Anforderungen an die Kasse der Eltern stellen würden. Wir meinen damit vor allem die illustrierten Schülerausgaben, für die wir uns aus pädagogischen Gründen nicht recht erwärmen können. Nur dann erscheinen sie uns statthaft, wenn ihr Bilderschmuck gut und auf das Notwendigste beschränkt sowie vom Texte getrennt ist. Endlich aber geben wir damit dem Schüler ein Buch in die Hände, welches noch über die Schulzeit hinaus Wert für ihn behält. Wie ein gutes deutsches Lesebuch oder Echtermeyers Auswahl deutscher Gedichte, so wird er auch sein archaeologisches Bilderheft später, wenn er an mancherlei Kunstwerken seinen Geschmack selbständig weitergebildet hat, gern wieder aufschlagen und dankbar der Anstalt gedenken, die in ihm zuerst die Freude an der Kunst geweckt hat.

Zum Schlusse sei es mir gestattet, dem Verlangen nach einem anderen Anschauungsmittel, über dessen Nichtvorhandensein ich mich schon oft gewundert habe, Ausdruck zu geben. Eine der ersten Aufgaben des klassischen Anschauungsunterrichtes muſs es doch sein, die Schüler auf dem Boden des Landes heimisch zu machen, aus dem die antike Kultur hervorgewachsen ist.[1]) Dazu fehlt uns ein griechisches Landschaftsbuch. An guten Photographien ist kein Mangel, aber sie sind meist nur in den Händen derer, die selbst Griechenland bereist haben. Deshalb wäre es sehr erwünscht, wenn uns eine Verlagsanstalt mit einer ausgewählten Sammlung der geschichtlich wichtigsten und schönsten griechischen Landschaftsbilder, denen sich einige aus Kleinasien und Sizilien[2]) anschlieſsen könnten, in guten Nachbildungen (Lichtdruck oder Autotypie) mit kurzem erläuternden Texte beschenkte. Bei dem heutigen Stande der Technik dürfte es nicht schwer halten, zu mäſsigem Preise einen prächtigen Band herzustellen, der sich auch auſserhalb der Schule bald zahlreiche Freunde erwerben würde. Denn der Sinn für Naturschönheit ist in unserem reiselustigen Geschlecht stärker entwickelt als der für die Kunst; deshalb werden auch solche, die nicht das Land der Griechen mit der Seele suchen, an den reinen, strengen Linien seiner Landschaft, die sich ebenso klar und scharf gegen den blauen Himmel wie gegen das blaue Meer abheben, ihre Freude haben.

[1]) Öhler hat dies Bedürfnis richtig empfunden und eine Reihe zum Teil guter landschaftlicher Aufnahmen in seinem klassischen Bilderbuch gebracht.

[2]) Bilder aus Italien sind wohl allenthalben zu finden; für Rom insbesondere ist neben Schreibers bereits hervorgehobenem Werke zu verweisen auf H. Streck, Baudenkmäler des alten Rom. 40 Lichtdrucktafeln mit Text. Berlin 1890. Preis 40 M. Dazu kommt soeben eine neue Darstellung von berufenster Seite, E. Petersen, Vom alten Rom (mit 120 Abb., Preis 3 M.), durch welche die von Seemann geplante Schilderung 'Berühmter Kunststätten' in vielversprechender Weise eröffnet wird.

ETWAS ÜBER GEIST UND ART DER ALTEN PHILOLOGIE, WIE SIE HEUTE IST UND WIE SIE VOR ZWEI MENSCHENALTERN WAR.

Von Max Schneidewin

Die folgenden Gedanken machen weder auf eine erschöpfende Charakteristik zweier Zeitalter in einem bestimmten Ausschnitte ihres geistigen Lebens noch auch auf überraschende Neuheit Anspruch. Sie haben nur das für sich, daß sie, ganz unwillkürlich an einem konkreten Falle entsprungen, etwas von der Unmittelbarkeit eines eigenen Erlebnisses angenommen haben und deshalb vielleicht auch dem Leser Gedanken, die er sich selbst oft gemacht und als allgemein gehaltene Betrachtungen gelesen hat, einmal mit der Frische, die dem Individuellen immer anhängt, vor die Seele rufen.

Ich hatte mir Prof. v. Wilamowitz-Möllendorfs 'Bakchylides' bestellt und las das schnell berühmt gewordene Schriftchen mit großer Spannung. Da wurde in mir nun die Erinnerung erweckt an ein ganz analoges Schriftchen, welches in Göttingen 1838 mein Vater, Fr. Wilhelm Schneidewin (1810—1856) herausgegeben hatte, des Titels: 'Fragmente griechischer Dichter aus einem Papyrus des Königlichen Musei zu Paris, nach Letronne herausgegeben von Dr. Fr. W. Schn.' Der unwillkürliche Vergleich des Geistes, in dem beide Schriften gedacht und durchgeführt sind, war es, der mir an diesem Specialfalls große Unterschiede des Standes und Verhaltens der klassischen Philologie, wie er für die Gegenwart und für etwa die erste Hälfte unseres Jahrhunderts erscheint, vergegenwärtigte.

Es wird mir vergönnt sein, in den Universitätsprofessoren Fr. W. Schneidewin und U. v. Wilamowitz zwei zu ihrer Zeit in gleicher Weise auf den Höhen ihrer Wissenschaft stehende Männer vorauszusetzen, so daß in den Unterschieden der beiden auf ähnliche Veranlassung erfolgten Publikationen zugleich ein typischer Unterschied der Zeiten erblickt werden darf.

Diese Veranlassung lag in beiden Fällen in einer im Auslande gemachten Entdeckung antiker Texte: in beiden Fällen sehen wir den deutschen Gelehrten schleunigst am Werke, die Entdeckung auch in Deutschland — über die Zeitungsnotiz hinaus — des näheren bekannt zu machen. Die Entdeckung selbst ist recht verschieden. Gemeinschaftlich ist die ägyptische Papyrusrolle als Trägerin der Entdeckung, hier die 1896 aus einem ägyptischen Grabe in die glückliche Hand des ausgezeichneten englischen Philologen F. G. Kenyon, des ersten Herausgebers von Aristoteles περὶ Ἀθηναίων πολιτείας, gefallene, dort eine der 65 griechischen Papyrusrollen der Sammlungen Salt und Drovetti,

welche das Königliche Museum zu Paris 1827 erwarb. Aber die Ausbeute war der Quantität nach sehr verschieden: hier (1896) mehr als ein Dutzend ganzer, wenn auch zum Teil defekter Gedichte eines Lyrikers aus der Neunzahl des Kanons, von dem bisher nur 49 Bruchstücke, das längste von 12 Versen, bekannt waren, dort (1838) nur 24 Bruchstücke von je 1—3 Versen, darunter 7 schon bekannte Stellen aus Euripides, 1 schon bekannter Vers des Alkman. Diese 24 Citate waren nämlich der Abhandlung eines Stoikers, vielleicht des Chrysippos selbst, des Titels *ἀξιώματα ἀποφατικά* ('negative Urteilssätze'), als Belegstellen für Richtigkeit, Unrichtigkeit oder Zweideutigkeit eines negativen Urteils einverleibt, einer Abhandlung, welche den Text der 15 achtundzwanzigzeiligen Kolumnen der gedachten Nummer jener 65 Rollen bildet. Letronne hatte nicht die philosophische (logische) Diatribe, sondern nur die in sie verwobenen, sämtlich irgendwie negierenden Dichtercitate einer Bekanntmachung für wert und sie lohnend gehalten. Es sind unter den neu bekannt gewordenen 1 Vers wahrscheinlich von Pindaros

Οὔτοι με ξένον οὐδ' ἀδαήμονα Μουσᾶν ἐπαίδευσεν κλυταὶ Θῆβαι,

zwei Hexameter, wahrscheinlich aus den Kyprien, zwei sententiöse iambische Trimeter des Euripides, der einzige uns von dem alten Thespis erhaltene Vers.

Οὐκ ἐξαθρήσας οἶδ', ἰδὼν δέ σοι λέγω,

ein schöner Vers des Ibykos, einer des Anakreon, eine Zeile und noch einmal drei Zeilen der Sappho. Letztere die Perle der Letronneschen Neuentdeckung — wenn man diesen Begriff auf so unscheinbare Dinge anwenden darf —, der Ausspruch lautet

Οὐδ' ἴαν δοκίμωμι προσίδοισαν φάος ἀλίω
ἔσσεσθαι σοφίαν παρθένον εἰς οὐδένα πω χρόνον
τοιαύταν,

und wird von Letronne auf die *Κλεῒς ἀγαπατά* (fr. LXXVI Neue), die Tochter der Sappho, von Fr. W. Schn. trotz des *παρθένον* — vgl. das Homerische *νύμφη* von der Helena — noch richtiger auf die Dichterin selbst bezogen, wodurch die bekannten antiken Dichterstellen stolzen Selbstlobes um eine schöne bereichert werden würden.

Man könnte nun zunächst meinen, daſs das quantitative Verhältnis der litterarischen Funde für die beiden Zeitalter charakteristisch wäre. Aber der *Ἀθηναίων πολιτεία*, den Gedichten des Bakchylides und den Bruchstücken des Menandrischen *γεωργός* stehen doch immerhin gegenüber die sehr bedeutenden Stücke von Cicero de republica von 1822 und der Hyperides und Hippolytos, die um die Mitte des Jahrhunderts neu aufgefunden sind, von den übrigen Rollen der vorhin genannten Sammlung und den Herculanensischen nicht zu sprechen. Für die Zukunft stellen freilich die ägyptischen Grabkammern mehr Neufunde klassischer Texte in Aussicht als die Handschriften der Bibliotheken und Klöster etwa noch bergen könnten.

Dagegen ist der Unterschied der beiden deutschen Herausgeber in ihrer Stellung zu dem Stoffe sehr merkwürdig. F. W. Schneidewin sagt (S. 1): 'Mäſsige Erwartungen sind erfüllt, zu hochgespannte ermäſsigt', U. v. Wilamowitz

sagt (S 11). 'Die gleichbleibende Eleganz des korrekten Versschmiedes durften wir in Bakchylides' (der 'feinsinnigsten altgriechischen Kritik' gemäfs) 'erwarten, nicht mehr Dies haben wir erhalten nicht weniger' Beiden Herausgebern sind also ihre an die erste Kunde einer Neuauffindung geknüpften, engleich besonnenen, Erwartungen erfüllt Aber wieviel weniger bedurfte es, dem älteren der beiden Gelehrten die seine zu erfüllen! Ein wieviel ungebrochenerer Enthusiasmus für alles Antike, eine wieviel mehr jugendlich schwärmende, also doch auch 'blind machende' Liebe zu allem antik klassischen Schrifttum wurde von seinem Gemüt diesen zerstreuten Kleinigkeiten entgegengebracht, um sich durch sie befriedigt erklären zu können! Er sagt (S IV) 'Für mich hat jedes Wort, das sich aus dem klassischen Altertum gerettet hat, etwas Ehrwürdiges kommt es von den großen Genien der Hellenen oder der Römer, etwas Heiliges Es mag den Kalten etwas phantastisch klingen, ich sage wahr und wahrhaftig, ein Vers eines Alkaios, eines Simonides, Pindaros, Aschylos, Sophokles, Aristophanes, aus der Nacht der Vergessenheit ans Licht gezogen macht mir die reinste Freude, macht mich auf Stunden und Tage glücklich Niebuhr hat gesagt «Ich weifs nicht, ob jemand, der sich überall mit dem Altertum beschäftigt hat, so holzern sein konnte, dafs ihm der Besitz von Bruchstücken der zwolf Tafeln, auf den nur halbe Worte unerklärlich zu lesen wären, nicht als ein Kleinod köstlich sein, ja die bloſse Ansicht ihn beleben würde» … Möchte ich nie so lebenssatt werden, nie so ring gegen das Altertum, das ich liebe, dafs ich ein mattherziges, krankes Nil admirari zu meinem Wahlspruche machte' U v. Wilamowitz ist sich dieses Gegensatzes der Zeiten sehr bewufst Er sagt (S 8) 'Für den Ruhm des Bakchylides würde es zuträglich gewesen sein, wenn er schon 1597 erschienen wäre Mit der ganzen Weihe klassischer Musterhaftigkeit wäre er durch die Jahrhunderte geschritten, die sich allmählich von der Nachahmung dieser Muster zu der Freiheit einer eigenen Kunst aufgearbeitet haben … Er wäre etwas gewesen sowohl für die höfische Pracht der Zeit Louis XIV als auch für die Zierlichkeit des Jahrhunderts der Vernunft. Jetzt verlangen wir von der Poesie und vollends von dem Poeten mehr' Wieviel ruhiger, in seinem Selbst unangefochtener, in wieviel kühlerem Bewufstsein von dem wahren Verhältnis solch eines kleinen Neufundes zu den unermefslichen Schätzen des kulturschöpferischen Menschengeistes, die sonst schon in voller Sicherheit aufgespeichert liegen, mit wieviel entschiedenerer Neigung, das reine Gold von Silber und Kupfer zu scheiden, endlich wieviel moderner steht doch der jüngere Gelehrte dem Kern seiner viel belangreicheren Publikation gegenüber! Und man kann hinzufügen, dafs nicht nur höfischer Pracht und klassicistischer Orthodoxie oder vor Herderscher und vor Goethescher, die Poesie in einem erfüllten feinen Reglement à la Boileau und Gottsched erblickenden Zeit das klassische Altertum als das unbedingt Mustergültige viel höher und näher stand, als der Gegenwart, die sich auf die ewig junge Unerschöpflichkeit des Geistesbornes besonnen hat, sondern dafs es auch von seinen eigentlichen Jüngern, den Vertretern der klassischen Altertumswissenschaft, mit viel bräutlicherer Liebe umschlossen wurde als von den

nämlichen in unserer Zeit, dafs diese Liebe dann — in der F. W. S. ja keineswegs allein steht — bis tief in unser Jahrhundert, das selbstherrliche [illegible], in grofsen philologischen Kreisen fortwirkte und auch jetzt doch noch nicht ganz ausgestorben ist. Sollen wir denn nun, in analoger Verwendung des geistreichen Ausspruches H. Heines, der Franzose liebe die Freiheit wie eine Braut, (der Engländer wie eine Ehefrau), der Deutsche wie eine alte Grofsmutter, etwa urteilen, dafs die Philologie vor zwei Menschenaltern in bräutlicher Liebe zu ihrem Gegenstande flammte, die der Gegenwart in traditioneller Gemütlichkeit hinglimmt oder auch ihn in souveränem Überlegenheitsgefühl meistert? So besteht der Unterschied doch keineswegs. Die frühere Generation der Philologen war nicht so der Kritik ledig, und die jetzige ist es nicht so der Liebe und Begeisterung, nur das Mischungsverhältnis von kritischer Kühle und begeisterter Wärme hat sich geändert. Das naive Verhältnis eines Enthusiasmus für das Antike, der die eigene Zeit ganz und gar nach ewig gültigem klassischen Muster bilden wollte, hat die deutsche Wissenschaft wenigstens in diesem Jahrhundert nie mehr mit der italienischen Renaissance geteilt: sie schwebte doch immer über dem Altertum als einem Objekt ihrer Erkenntnis. Sie erkannte und charakterisierte auch immer schon Wertunterschiede zwischen den Monumenten der alten Litteratur und Kunst, nur ging ihre allgemeine Neigung entschieden nach oben in der Feststellung des Wertes, nur mit einem entschiedenen Gefühl der Überlegenheit des Modernen oder gar mit Verleugnung der Pietät urteilte sie nicht. Die gegenwärtige Philologie nun steht in ihren guten Vertretern an Liebe und Enthusiasmus gewifs nicht hinter der vor zwei Menschenaltern zurück, aber der Gegenstand der Liebe und des Enthusiasmus hat sich etwas verschoben: jetzt ist es in erster Linie die Wissenschaft selbst, welche eine gleiche Sonne aufgehen lassen will über Gerechte und Ungerechte und nicht dulden kann, dafs ihre Ergebnisse vorweg feststehen, früher war es in erster Linie das Objekt, welches im grofsen und ganzen den Anspruch auf Liebe und Begeisterung von vornherein besafs. Das Mischungsverhältnis hat sich entsprechend dem zwischen Kritik und Bewunderung modifiziert. In Zusammenhang damit steht das Gefühl, was man selber ist: die Zeit ist seit den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts viel gewaltiger geworden, was nicht ausgeführt zu werden braucht. Vor zwei Menschenaltern lebte der klassische Philologe viel mehr mit seinem ganzen Menschen rückwärts, dem geliebten Altertum zugewandt, ohne viel Herzensgefühl an seine Zeit abzugeben, an der er mehr Misère und niedergehaltenes Hoffen empfand: heute fühlt man sich so hoch und so weit an der Spitze des jemals Erreichten, dafs man sich gedrungen fühlt, überall zu markieren, wie man auch aus überhöhendem Standpunkte auf das Altertum herabsieht. Ein Pindaros z. B. galt damals selbstverständlich für einen, wenn auch eigenartigen, so doch jedenfalls eigenartigen non plus ultra Dichter, und ein Urteil wie das von U. v. Wilamowitz über ihn (S. 6): 'Immer hat man gehört und weiter gesagt, dafs er ein sehr grofser Dichter wäre, aber niemals hat er eine grofse Gemeinde von Verehrern gehabt, denn er ist schwer verständlich und seine Schönheit ist herb. Auch war das

Gold als echt erkannt hat, wird nicht leugnen, daſs die Arbeit ungleich und ihre Formen häufig konventionell und flau sind' — wäre damals nicht möglich gewesen. Auch eine so realistische und von Ironie angehauchte Charakteristik eines Simonides, des zweitgröſsten griechischen Lyrikers, wie die bei Wilamowitz S. 17 oder die Mommsensche von Cicero gehört durchaus einer Zeit an, in der die überkommene philologische Pietät gegen das Altertum einen Riſs erhalten hat, und das Gefühl, wie herrlich weit wir es gebracht, dominierend zu Grunde liegt. (Drumann gegen Cicero, um 1840, beruht auf einer tendenziösen und, wie Aly gezeigt hat, ganz leichtfertig angewandten gelehrten Herkulesarbeit, aber nicht sogleich auf dem souveränen Blick von oben her.)

Wenn die Jünger der Philologie jetzt mehr in der eigenen Zeit mit den letzten Fasern ihrer Seele wurzeln und das Leben nicht mehr als eine Gelegenheit ansehen, altphilologische Studien zu treiben, so hängt damit auch zusammen, daſs man vom klassischen Altertum doch weiteren Kreisen der Mitlebenden als der engeren Gemeinde der eigentlichen Fachgenossen zu gute kommen lassen möchte. Der Bestand der altklassischen Studien, der vor sechzig Jahren verhältnismäſsig noch viel mehr als eine Selbstverständlichkeit angesehen wurde, ist andrerseits vom Zeitgeist jetzt nicht wenig gefährdet, und da er zu einem guten Stück von der öffentlichen Meinung abhängt, die wieder die Regierungen beeinfluſst, so hat man eine starke Aufmerksamkeit dafür, von welchen Seiten her wohl die allgemeinere Bildung jenseits der jugendlichen Zeit des Gymnasialbesuches noch für das klassische Altertum eingenommen werden könnte. Daher neben den Werken von strenger fachmännischer Gelehrsamkeit jetzt viel mehr Werke als vor zwei Menschenaltern, die nicht nur durch gefälligste Darstellung, sondern auch durch Anpassung an ein allgemeineres Bildungsniveau auch auſserfachliche Kreise in das Interesse für das klassische Altertum hineinzuziehen suchen. Daſs einer der ersten Universitätsprofessoren einen Neufund wie des Bakchylides Gedichte (neben seiner fast gleichzeitigen streng philologischen Besprechung des Fundes im Februarhefte 1898 des Göttinger Gel. Anz.) in einer populären Schrift und in eigener poetischer Übersetzung veröffentlicht hat, das ist ein Vorgang, der vor zwei Menschenaltern schier unmöglich gewesen wäre. F. W. Schneidewins entsprechendes Schriftchen wimmelt von gelehrten Citaten, nicht nur aus den nämlichen Dichtern, von denen es einige neue Zeilen ediert, sondern überhaupt aus einem thesaurus eruditionis, der namentlich auch die Etymologika und die Bände von Cramers Anekdota umschlieſst, übrigens sich niemals um seiner selbst willen vordrängt, sondern in sicherer philologischer Methode als Moment aufgenommen ist, auch zur Entscheidung ausgesuchter auf die Dialekte bezüglicher Kontroversen findet das Schriftchen mehrfach Veranlassung. Daſs Wilamowitz sogleich an ein gröſseres Publikum gedacht, daſs er in seiner geschmackvollen, ja auch genialen Übersetzung sich getrieben gefühlt hat, zugleich das künstlerische Können eines echt modernen Professors auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften zu zeigen, das ist charakteristisch für den Wandel im Geist und der Art der Arbeit, der sich seit zwei Menschenaltern auf diesem Gebiete vollzogen hat.

Die vergleichende Beziehung auf die eigene Zeit, weil man in dieser gewohnheitsmäßiger und auch herzlicher wurzelt, ist überhaupt dem Studium des Altertums sehr eigentümlich geworden. Th. Mommsen mit seiner Umdeutung der römischen Geschichte in die Auffassung und die Ausdrucksweise des modernen Lebens ist vielleicht dafür bahnbrechend gewesen. Übrigens lassen sich doch zwei Strömungen in dieser Hinsicht unterscheiden: die eine größere, deren Typus ich für niemanden weiter zu beschreiben brauche, wenn ich eben daran erinnere, daſs er in Th. Mommsens Römischer Geschichte vor Augen liegt, die andere, die nicht sowohl das Antike modernisiert, als in beiden, Altem und Neuem, das gemeinsam ewig Menschliche herausstellt und von dieser Seite her im Altertum als einem ewig Lebendigen zu weilen versteht. Im Gegensatz dazu stand den früheren Philologengenerationen das Altertum mehr als eine menschliche Epoche von numerischer Einzigkeit und auch qualitativer Unvergleichlichkeit vor der Seele. Bei U. v. Wilamowitz tritt die Mommsensche Art sehr entgegen, wenn er die griechischen Lyriker als fahrende höfische Sänger und ihr Zeitalter als die Ritterzeit behandelt. In einem Punkte dieser Art aber hat der bedeutende Mann doch mein Gefühl verletzt: wenn er die olympischen Spiele öfters unter der Kategorie eines 'Turnsports' anschaut. Der Geist des 'Sports' ist doch ein ganz anderer als der die Läufer, Sänger, Wagen- und Pentathlenkämpfer von Olympia beseelte. Zwar ein Gemeinsames ist da: die Lust und Liebe zu Ausbildung und Handhabung der körperlichen Seite des Menschenwesens zu virtuosen Leistungen und der Ehrgeiz, darin andere zu überflügeln. Bei den griechischen Jünglingen, die um den Siegeskranz warben, im Einklang mit den Anschauungen und Empfindungen ihres gesamten Volkes eine Gesinnung voll Religiosität des Inhaltes, daſs die diesseitige Harmonie von Leib und Seele oder vielmehr die auf Pflege und Ausbildung der leiblichen Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit ruhende Kalokagathie des gesamten geistig-körperlichen Menschenwesens der Sinn und Zweck der Existenz sei. Bei den modernen Jüngern des Sports eine im Widerspruch zu einer transscendenten, auf jenseitige Zwecke gerichteten Volksreligion und der Geistigkeit der höheren Kultur stehende, vielfach auch mit eitlem und ungesundem Ehrgeiz vermischte einseitige Hingebung an die sinnliche Bewegungslust vielerlei Art auf Grund einer Gesinnung, welche die religiöse Seite des Feiertages um die Ohren schlägt, um die 'animale', höhere seelische Seite des Menschenwesens ganz dienstbar zu machen der 'irritativen', der Lust an Bethätigung des Muskelsystems und den darauffolgenden Genüssen des 'vegetativen' Systems im Essen und Trinken. Bei den Griechen religiöse Weihe der Volksfeste und -spiele, bei den Neueren eine fast cynisch gleichgültige Miſsachtung des Glockenklanges, Orgeltones und des andächtigen Teiles der Volksgenossen, unter dessen Augen man in geweihter Tagesstunde dahinradelt oder die Nachen klar macht zum Dahinschieſsen durch die Flut. Nein, 'Turnsport' und Olympia sind bei äuſserlichen Ähnlichkeiten höchst verschiedene Ausgestaltungen des Volkslebens.

In meines sel. Vaters Handexemplar der oben genannten kleinen Schrift

liegt ein — ungedruckter — Brief Gottfried Hermanns vom 29. Dezember 1838, der nach drei Seiten ausführlichen Eingehens auf philologische Einzelfragen, die sich an das Büchlein knüpfen, der Philologie, wie sie nach 50 Jahren sein würde, das folgende Horoskop stellt: 'Über das Sinken gründlicher philologischer Studien klagen Sie nicht allein. Überall hört und sieht man dasselbe. Die jungen Leute sollen jetzt schon auf der Schule alles mögliche lernen. Die Schulmänner haben oft selbst keine gründlichen Kenntnisse, lesen aber mit ihren Schülern recht schwere, von ihnen selbst nicht verstandene Schriftsteller, und gar kritisch. Nun kommen diese jungen Leute auf die Universität mit dem Wahne etwas zu wissen. Dann wird die Brotwissenschaft studiert, und auch in dieser sind die Prüfungen auf so vielerlei Dinge gerichtet, in denen sie allen ausgezeichnet sein sollen, daſs sie nun, was sie von klassischer Bildung besaſsen, wieder vergessen und am Ende, wenn sie das Examen überstanden haben, nirgends recht zu Hause sind, und kein wahres Interesse für irgend etwas besitzen. Gabe es nicht hier und da einzelne, die von einem besseren Geiste beseelt für sich fortstudierten, so wäre zu fürchten, daſs es in 50 Jahren zu einer ziemlichen Barbarei kommen müſste.' Ich will nicht aus diesen Worten einen neuen Unterschied in philologicis der beiden Menschenalter herauslesen, den der groſse Kritiker vorahnend im voraus signalisiert hätte. Hier liegt der Fall vor, daſs, — gleichwie überhaupt der laudator temporis acti bei näherem Zusehen meist finden würde, daſs die von ihm gepriesene Zeit in eben den gepriesenen Beziehungen selbst wieder als aus der Art geschlagen auf eine bessere Vergangenheit einen seufzenden Rückblick zu thun pflegte, — so wieder einmal eine in der Gegenwart beklagte Erscheinung auch schon zu einer Zeit, die man für freier von ihr halten möchte, nicht nur ihren Schatten vorauswarf, sondern mit lebhaftem Schmerz empfunden wurde. Es ist die Erscheinung des Kampfes des überhaupt Wissenswürdigen oder, äuſserlicher gesprochen, der verschiedenen Fächer um Geltung und Gewicht im System der Heranbildung der künftigen Generationen, und zwar wie sie sich projiziert in dem Notschrei derjenigen Wissenschaft, die sich ehemals in der Lage der beata possidens befand. Gottfried Hermann setzt noch voraus klassische Bildung Bollwerk gegen 'Barbarei', und als richtige Art, die Philologie zu betreiben, non multa, sed multum, wobei er offenbar insbesondere dem Schöpfen aus der ersten Quelle vor dem oberflächlicheren Zusammenlesen aus abgeleiteteren Darstellungen den sehr entschiedenen Vorzug giebt. Wir, die wir noch heute von Herzensgrund den Durchgang durch die humanistischen Studien für die Jugenderziehung wünschen, haben in dieser Grundüberzeugung einen viel schwereren Stand gegen den Zeitgeist, da immer gröſsere Kreise eine rein moderne, insbesondere nationale und naturwissenschaftliche Bildung für einen möglichen und sogar wünschenswerten Ersatz der ehemaligen altklassischen Grundlage des Geisteslebens ansehen. Gegen die Zulassung von 'allem möglichen' in die Elemente der höheren Schulbildung können wir uns nicht mehr mit Erfolg sträuben: der Zeitgeist begünstigt sie zu stark, das moderne Wissen ist zu selbständig und groſsartig, das Ideal allgemeiner Bildung zu mächtig geworden, als

dafs wir dem selbstbewufsten Andringen der 'Nebenfächer' in den Lehrplan noch Widerstand leisten könnten. Wer in seinem privaten Studium den Wahlspruch non multa, sed multum befolgt, um sich vor Zersplitterung zu hüten, der hat unsere Sympathie. Allein als das eigentlichste Rettungsmittel für die alte Philologie würde uns dieses vielleicht nur insofern erscheinen, als es sich um ihre Stellung in dem Bereiche der Wissenschaften und den wissenschaftlichen Geist ihrer Vertreter handelt. Noch näher geht uns die Not an, die die angewandte alte Philologie in ihrem vielbedrängten Zentrum des Organismus des höheren Schulwesens leidet. Und da haben wir nun durch die Verbesserung der Methodik seitens der ausgebildeteren und durchgearbeiteteren pädagogischen und didaktischen Theorien ein höchst wichtiges Lösungswort gefunden, von welchem ein Gottfried Hermann noch keine Ahnung haben konnte. Für ihn und die ihm zeitgenössischen Philologen, so weit sie eben nicht Banausen des Brotstudiums waren, war eigentlich noch das Altertum ihre Welt: das ist es nun einmal unwiederbringlich uns nicht mehr, sondern die wirkliche Welt ist unsere Welt, und zwar sofern sie uns als gegenwärtige umgiebt und die Keime und Ansätze einer noch zu erarbeitenden — diesseitigen — besseren enthält. So mufste sich ein Widerspruch fühlbar machen zwischen Schule und Leben und die frühere Zentralmacht von einer noch mächtigeren depossediert werden — wenn sie mit dieser nicht in ein vernünftiges, dem beiderseitigen Wesen entsprechendes Verhältnis trat. Und das kann sie durch die moderne pädagogische Idee der Konzentration. Das Altertum ist nun nicht mehr selbstherrlicher Zweck des Schulunterrichtes, sondern wir schlagen immerfort Brücken, wir spinnen immerfort Fäden von einem Fach zum andern, sie alle in Verbindung setzend mit einander und mit der Erkenntnis der wirklichen Welt und mit der Aufgabe, der Jugend eine richtige Stellung zu dieser zu verschaffen. So, aus seiner Isolierung in sich selbst herausgenommen, wird das Altertum wieder lebendiger und gekräftigter in seiner encyklopädischen Zentralstellung. Denn es ist mehr als der Gegenstand irgend einer andern Disziplin ein in sich abgeschlossenes Ganzes, zu dem mehr als irgendwoher sonst von allen Seiten die natürlichen Verbindungsfäden laufen. Es hiefse die andern Unterrichtsstoffe von ihren Wurzeln abschneiden, wenn man ihnen diesen Mutterboden nehmen wollte. Aber dadurch, dafs die altklassischen Studien zu unserer uns wahrhaft interessierenden Wirklichkeit in Beziehung gesetzt werden, scheint auch die Gefahr, die ein Gottfried Hermann für den Blütestand der Philologie fürchtete, auf absehbare Zeit einmal wieder überwunden zu sein.

DIE VEREINFACHUNG DES ELEMENTARUNTERRICHTS IM LATEINISCHEN

Von Ferdinand Hornemann.

Man mag über die sogenannte Reformschulbewegung denken, wie man will, jedenfalls hat sie interessante methodische Versuche erzeugt, die in weiterer Entwickelung weit über ihren nächsten Zweck hinaus fruchtbar werden können. Ich erinnere nur an die Bonner Reinhardtsche Parallelgrammatik des Französischen, Lateinischen und Griechischen. Zu diesen interessantesten Versuchen gehört auch das Elementarbuch von Höpken[1]; es will die Schüler solcher Realgymnasien, in denen der lateinische Unterricht erst mit Tertia beginnt, zum Bestehen der Abschlufsprüfung vorbereiten helfen und sich dabei in der Methode den Anforderungen der neuen preufsischen Lehrpläne genau anpassen. Daher ist der lateinische Lesestoff zum Mittelpunkt des Unterrichts gemacht, die Grammatik wird aus ihm abgeleitet. Die deutschen Übungsstücke sind durchweg den lateinischen nachgebildet, beide enthalten nur zusammenhängenden Text. Das Buch soll in einem Jahre in 4—6stündigem Unterricht bewältigt werden können[2]) und wesentlich Vorschule für die Cäsarlektüre sein, während die Vorbereitung auf andere Autoren, Livius und Ovid, späteren Klassen vorbehalten wird. Von diesem Zweck werden die charakteristischen Eigentümlichkeiten des Buches wesentlich bestimmt. Aller hierzu nicht unbedingt notwendige Stoff ist ausgeschlossen. Die Vokabeln und Wendungen sind ausnahmslos Cäsar entnommen, der Schüler erhält nichts als Cäsarische Diktion, aber auch der Gedankengehalt ist ausschliefslich Cäsarisch, da der ganze Lesestoff aus dem ersten und zweiten Buche des bellum Gallicum entlehnt ist. Noch durchgreifender ist die Stoffbeschränkung auf dem Gebiete der Grammatik. Von der Syntax kommen selbstverständlich die in jedem Satze wiederkehrenden allgemeinen Elemente vor, aufserdem aber nur weniges über die Rektion der Verben, die Präpositionen[3]), den Ablativus absolutus und den Accusativus cum Infinitivo, der Abschnitt S. 98, der 'Aus der Kasuslehre' überschrieben ist, giebt zum grofsen Teil mehr Übersetzungshilfen als Regeln

[1]) Höpken, Dr phil Jul., Elementarbuch der lateinischen Sprache. Tertia. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Emden und Borkum, W. Haynel, 1898. IV und 177 S. 8°.

[2]) Wenn es trotzdem auf dem Titel für 'Tertia', nicht Untertertia, bestimmt ist, so kommt das daher, dafs die deutschen Stücke auf S. 104 noch zur Einübung der Kasuslehre in Obertertia dienen können.

[3]) Von den lateinischen Präpositionen giebt das lateinische Wörterverzeichnis die Rektion, das deutsche stellt bei jeder deutschen Präposition in praktischer Weise zusammen, wie sie im Lateinischen wiedergegeben werden kann.

über den Gebrauch der Kasus. Auch beim Accusativus cum Infinitivo und beim Ablativus absolutus wird besonderer Nachdruck auf die Art gelegt, wie diese Konstruktionen zu übersetzen sind. Wie stark die Formenlehre eingeschränkt ist, zeigt z. B. die Behandlung der Unregelmäßigkeiten der 3. Deklination, der Regeln über das Geschlecht der Substantiva, der Pronomina (die erst im Schlußkapitel ergänzt werden), vor allem aber des Verbs. Die im ersten und zweiten Buche des bellum Gallicum wenig vorkommenden Indikative des Futurs, die Imperative und vor allen Dingen die 1. und 2. Personen Sing. und Plur. aller Tempora und Modi sind bis zum Schlußkapitel ganz weggelassen. Erst am Ende des Kursus 'kann' (wie der Verfasser im Vorworte sagt) die ganze Konjugation eingeübt werden; das 12. Kapitel giebt zu dem Zweck indirekte Rede Cäsars in direkte umgesetzt. In dieser Behandlung des Verbs liegt der originellste und glücklichste Gedanke des ganzen Buches, durch sie wird das Experiment, so wie es hier gemacht ist, überhaupt erst möglich. Denn die Weglassung der 1. und 2. Personen vereinfacht die Konjugation in solchem Maße, daß sehr schnell die Tempora und Modi des Aktivs, Passivs und Deponens, soweit es für erzählende Prosa unerläßlich ist, gelernt werden können. Gerade die 3. Personen sind dafür besonders geeignet, weil sie am wenigsten besondere Schwierigkeit haben. So kann von vornherein zusammenhängender Lesestoff geboten und die Öde des Inhalts, welche die meisten lateinischen Elementarbücher so abstoßend macht, vermieden werden. Richtig scheint mir auch, daß die Schüler nur esse, posse, ire, ferre, fieri als unregelmäßige Verben betrachten sollen (S. 9, 5)[1], die gewöhnlich so genannten selteneren Bildungen der Stammformen aber nicht. Darin liegt der von Ahrens für das Griechische so schön durchgeführte Gedanke versteckt, daß jedes 'System' (wie Ahrens sagt) zunächst für sich allein aufzufassen und einzuüben ist. Man muß dann natürlich auswendig lernen, welche Systeme jedes Verb hat, und wie ihre Grundformen lauten. Dies ist nun im Lateinischen so einfach, daß es jedem Knaben schon im ersten Unterrichtsjahre zugemutet werden kann; denn das Lateinische hat nur drei Systeme, das Präsens-, Perfekt- und Supinsystem. Daher giebt Höpken sogenannte regelmäßige und unregelmäßige Verben von vornherein durcheinander, wobei übrigens das Gleichartige wohl etwas mehr hätte zusammengeordnet werden können, als z. B. S. 12 f. und S. 17 f. geschehen ist. Der Verfasser hat hier alphabetisch geordnet, um die Auffindung der Verben zu erleichtern; das ist aber überflüssig, da sich am Schlusse des Buches ein alphabetisches Wörterverzeichnis findet.

Das Unterrichtsverfahren hat sich der Verf. etwa so gedacht, wie es die gemäßigten Reformer, die das Ausgehen von fremdsprachlichen zusammenhängenden Texten als Hauptgewinn der Reformbewegung betrachten, im Englischen und Französischen einzurichten pflegen. Der Lehrer beginnt mit dem ersten lateinischen Stücke S. 7 A. Es wird gelesen, jede Form wird analysiert, jeder Satz konstruiert, übersetzt, rückübersetzt und so allmählich eingeprägt.

[1]) Velle, nolle, malle sind erst S. 181 hinzugefügt.

Dabei wird jede neue Form der 1. oder 2. Deklination so an die Tafel geschrieben, dafs sich die vollständigen Formenreihen vor den Augen der Schüler nach und nach bilden. An einem deutschen Stücke S. 8 B werden die Wörter und Formen weiter befestigt. Zuletzt werden die vorgekommenen Verbalformen zusammengestellt und daraus die Bildung der 3. Personen Präs. Indik. der 2. und 3. Konjugation und die gemeinsamen Endungen aller 3 Personen abgeleitet. Das zweite lateinische Stück S. 14 f. fügt die 3. Personen Präs. Indik. der übrigen Konjugationen hinzu und übt alle an einer Reihe von Beispielen. Dabei ist dem Alter der Schüler entsprechend auch die Reflexion zur Abkürzung des Lernens mitbenutzt. Die Formen werden, wie oben angedeutet, in Stamm und Endung zerlegt und konstruiert, nicht blofs mechanisch gelernt, ähnlich, wie es im Griechischen schon immer geschehen ist. Dies würde noch besser gelingen, wenn die konsonantische Konjugation von den drei vokalischen von vornherein bestimmt unterschieden wäre. Es könnten dann die 1. Pers. Sing. Präs. Indik. und der Infinitiv Präs. besser als bei Höpken in die Reihe der Formen eingefügt und zur Erkennung der Konjugationen verwandt werden. Wenn nur für die erste Konjugation gemerkt würde, dafs das o der 1. Pers. Sing. Präs. Indik. aus ao verschmolzen ist, so würden nicht blofs die vier 1. Personen die Präsensstämme von Verben wie paro[1]) parāre, deleo[1]) delēre, munio munīre, mitto mittĕre unmittelbar erkennen lassen, sondern die Vergleichung der Infinitive würde auch zeigen, dafs die konsonantischen Stämme vor den mit Konsonanten beginnenden Endungen noch einen kurzen Vokal[2]) haben, der bei den vokalischen Stämmen fehlt (oder mit dem Endvokal des Stammes verschmolzen ist). Denn im Infinitiv Präs. Akt. hat der Stamm mitt- den Ausgang -ĕre, die Stämme amā- u. s. w. haben nur re. Denselben Unterschied zeigen die 3. Personen; die Ausgänge der konsonantischen Stämme sind -it, -unt, die der vokalischen t, nt. Durch diese Unterscheidung zweier Arten von Ausgängen würde z. B. im Präsenssystem von mitto die Ansetzung von drei Stämmen mitt, mitt-i, mitt-e- (Höpken S. 123) vermieden, ebenso auch die Zerlegung von mittunt in mitt-u nt, in welcher das u, ohne dafs dem Schüler ein Grund deutlich wäre, als Vorschlag der Endung, nicht wie i und e als Zusatz zum Stamm aufgefafst ist. Das Fut. auf -bo würde auch sehr einfach zu bilden sein, als Futurzeichen wäre b aufzufassen und daran wären die Endungen der konsonantischen Stämme im Präsens-Indikativ anzuhängen (Höpken rechnet hier das u der 3. Plur., das er im Präs. zur Endung zieht, zum Futurzeichen). Welcher Vokal es ist, den die Endungen konsonantischer Präsensstämme vor denen der Vokalstämme voraushaben, ist ebenfalls nicht schwer zu merken. Es ist in der 3. Pers. Plur. Präs. und Imper. u, vor r und in den Partizipialen e, sonst i. Die Verben wie capio stehen zwischen der 3. und 4. Konjugation in der Mitte. Sie lassen sich leichter merken, wenn man von der 4., als wenn man von der

[1]) Dies Beispiel wäre dem von Höpken gewählten (nuntio bzw. moveo) vorzuziehen.

[2]) Wie dieser Vokal zu nennen wäre, ist für Tertianer an sich gleichgültig, man würde indes die Einsicht in die Übereinstimmung der Sprachen fördern, wenn man im Griechischen und Lateinischen denselben Namen wählte.

3 Konjugation ausgeht Denn man braucht dann nur zu lernen: 1) das i der Ausgänge wird überall, wo es in der 4 Konjugation lang ist, verkürzt, 2) vor r und am Wortende (nämlich in der 2 Pers. Sing Imper Akt.) wird kurzes e statt i eingesetzt. Dabei geht der Infinitiv des Präsens Aktivi in die Form der 3 Konjugation über; der Infin Präs Pass auf i (capi) wäre die einzige besonders zu lernende Form

Die oben empfohlene Unterscheidung der Formenbildung konsonantisch auslautender Stämme von der der Vokalstämme hat für das Perfektsystem nicht die gleiche Bedeutung wie für das Präsenssystem, da die Perfektstämme alle auf Konsonanten ausgehen; doch wäre für den Tertianer nützlich zu merken, daſs auch hier vor r ein e, sonst immer ein i die Ausgänge einleitet Daſs die Stämme auf u wie Konsonantstämme behandelt werden, müſste für das Präsens- und das Perfektsystem (z. B minuo, monui) in gleicher Weise gemerkt werden

Weshalb in der Gesamtübersicht über die Verbalformen nur die Präsenssysteme einen Stamm haben (S 122/23), die Perfektsysteme (S 124/25) aber nicht, ist mir nicht verständlich; daſs Höpken sonst auch für das Perfekt einen Stamm annimmt, zeigt S 9 Unrichtig ist S 27, daſs das Perfekt und Plusquamperfekt des Passivs und des Deponens vom Supinstamme gebildet werden Einfache und umschreibende Formen dürfen doch nicht so zusammengeworfen werden Ein allgemeiner, nicht bloſs das Verb betreffender Mangel ist ferner, daſs die Quantität der Vokale weder bezeichnet, noch bei der Formenbildung berücksichtigt ist

Es wäre nicht schwer, in der Aufzählung solcher Mängel noch fortzufahren, denn jedes neue Buch ist davon nicht frei, auch stimmt der Beurteiler, der ja ebensogut seine subjektive Meinung hat wie der Verfasser, nie ganz mit diesem überein Ich hebe lieber noch einmal hervor, daſs mir das Buch im ganzen praktisch scheint, wie es denn auch in Osnabrück in einer — allerdings besonders strebsamen und begabten — Untertertia von 25 Schülern mit sehr gutem Erfolg durchgearbeitet ist. Aber gerade ein Buch, welches seinen Zweck vollständig erfüllt wie das vorliegende, kann besonders deutlich zeigen, wie sehr der Unterrichtsgang, für den es geschrieben ist, dem alten mit dem Anfang in Sexta nachsteht Denn wenn der Untertertianer, der nach einem solchen Buche unterrichtet ist, auch wirklich alles gelernt und sicher gelernt hat, was ihm geboten wurde, so kann er doch von der Formenlehre und Syntax noch lange nicht so viel, wie ein guter Quartaner nach dem alten Lehrgange in die Untertertia mitbringt, und auch logisch-grammatisch ist er bedeutend geringer gebildet, da er in der fremden Sprache weit weniger und allzu überwiegend für den einen Zweck übersetzen zu können gearbeitet hat. Ich bin der letzte, der das Ziel miſsbilligt, zu einer gut deutschen Übersetzung zu gelangen, wichtiger ist aber doch eine wirkliche, verständnisvolle Kenntnis der fremden Sprache Leitet man aber den Schüler, z B wenn er den Abl. abs zum erstenmale kennen lernt, schon dazu an, Ausdrücke wie quibus rebus cognitis und quo facto schematisch durch 'darauf, infolgedessen' oder acie

instructa durch 'in Schlachtlinie', testudine facta durch 'unter einem Schutzdach' wiederzugeben (Höpken S 69), so ist zu fürchten, daſs er sich überhaupt über die grammatische Struktur und die genaue Bedeutung solcher Wendungen nicht klar wird, oder wenn er es vielleicht bei der ersten Durchnahme geworden war, daſs sich doch diese genaue Kenntnis sehr bald verflüchtigt Kurz ich meine, die starke Abkürzung des Lehrganges und die ausschlieſslich praktische Tendenz des Verfahrens bringt selbst bei scheinbar glänzendem Erfolge die Gefahr der Ungründlichkeit des Wissens mit sich.

Anderseits ist meiner Meinung nach durch die Hauptidee des Buches, die anfängliche Beschränkung der Formenlehre des Verbs auf die dritten Personen in Verbindung mit dem Ahrensschen Gedanken der gesonderten Behandlung der Systeme, ein Mittel gegeben, um den lateinischen Unterricht der Unterklassen unendlich zu verbessern und zugleich zu erleichtern Nach den neueren Untersuchungen über die körperliche Entwickelung der Knaben im schulpflichtigen Alter bildet die Zeit vom 9. bis zum 13. Jahre eine Periode schwachen Wachstums, die auch für Krankheiten besonders empfänglich ist.[1] Das schwächste Jahr ist das 10., in dem das Lateinische einsetzt. Ist es nun, wie ich glaube, für den Gesamterfolg des Lateinunterrichts gefährlich, diese schwache Zeit der Kindheit ganz davon zu befreien, so wird doch notwendig, ihn so zu gestalten, daſs er dem kindlichen Geist nicht zu schwer wird Denn nicht Unthätigkeit, sondern angemessene mäſsige Inanspruchnahme des Geistes und Körpers ist dem Kinde gesund und macht ihm Freude Es lebt noch ganz in der Anschauung, Gedächtnis und Einbildungskraft sind vorzugsweise thätig, die Fähigkeit abstrakt zu denken ist noch gering Daher die Freude des Kindes an lebendiger, phantasievoller, auch phantastischer Erzählung Kann der lateinische Unterricht sich darin bewegen und kann er zugleich eine zu starke Belastung mit grammatischem Stoff vermeiden, so ist er dem Alter des Sextaners angemessen Beides ist aber erreichbar, wenn man den grammatischen Stoff ungefähr auf das Maſs des Höpkenschen Buches für Tertia herabsetzt, insbesondere wenn man vom Verb zunächst nur die dritten Personen lernen läſst. Mit Hilfe dieser wenigen Formen lassen sich leicht dem Alter entsprechende Erzählungen bilden, syntaktisch ganz einfach, aber wohl geeignet, den jugendlichen Geist in die Sprache einzugewöhnen Daſs man dabei für Quinta einen Teil der Formenlehre aufsparen müſste, der jetzt in Sexta liegt, würde kein Bedenken haben, denn bei dem so viele Jahre umfassenden Lehrgang, über den das Lateinische verfügt, braucht die Formenlehre nicht vor Quarta abgeschlossen zu werden, die Syntax nicht vor Untersekunda, ja mit dieser Hinausschiebung wäre auch noch der Vorteil verbunden, daſs mancher für Obertertia eigentlich zu schwere Abschnitt der Syntax dadurch an die rechte Stelle gerückt würde So kann der Gedanke Höpkens weit über seinen ursprünglichen Zweck hinaus fruchtbar gemacht werden, darauf hinzuweisen war die Hauptabsicht dieser Zeilen

[1] Vgl Axel Key Die Pubertätsentwickelung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend Berlin, Hirschwald, 1890

ZUR BEHANDLUNG VON SCHILLERS IDEALER LYRIK IM UNTERRICHT.

Von Paul Döwald.

In den beiden ersten Heften dieser Zeitschrift haben wir eine Reihe Schillerscher Gedichte, welche sich um die Begriffe Natur und Kultur gruppierten, besprochen und gezeigt, wie dieselben sich im Anschluß an einige Prosaaufsätze des Dichters als ein einheitlich geschlossenes Ganzes auffassen und behandeln lassen. Ihnen läßt sich eine zweite Gruppe gegenüberstellen, welche gleichfalls eines festen Mittelpunkts nicht entbehrt. Wie dort die Entwickelung des Menschengeschlechts nach einer geschichtsphilosophischen Idee von Schiller gezeichnet wurde, wie wir diese Dichtungen als die kulturhistorische Lyrik zusammenfassen konnten, so ist die zweite Gruppe zusammengehalten durch die Beziehung auf das Ideal, es ist die ideale Lyrik. Sie sucht die höchsten Fragen der Menschenbrust, wie sie das unabweisbare Verlangen des Herzens nach Glück und Frieden aufwirft, zu beantworten; die Angst des Zwiespalts zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal und das beseligende Ergreifen des letzteren machen ihren Inhalt aus. Ähnlich wie in den kulturhistorischen Dichtungen erkennen wir in den der idealen Lyrik zuzuweisenden Gedichten ein allmähliches Reifen der Gedankenwelt des Dichters, und wir können uns in ihrer Besprechung an den Entwickelungsgang, welchen die Weltanschauung des Dichters diesen höchsten Problemen gegenüber zeigt, anschließen. Beobachten wir zunächst die Entstehung des Zwiespalts und die Aufwerfung der Frage nach seiner Hebung, so tritt uns in den späteren Dichtungen immer deutlicher die Befreiung von ihm, die Rettung in das Reich des Ideals entgegen. So giebt diese ideale Lyrik uns ein Bild von der inneren Entwickelung des Dichters, diese Gedichte sind uns die erhebendsten Zeugnisse seines Idealismus, um dessentwillen Schiller dem Herzen unseres Volkes immerdar teuer bleiben wird. Und die höhere Schule hat, zumal in unserer materialistisch gerichteten Zeit, allen Grund, sich in die ideale Gedankenwelt, in der der Dichter mit der ganzen Kraft seiner innersten Überzeugung lebt, zu vertiefen.

Schillers ideale Lyrik hat mehrfach auch eine schulmäßige Behandlung erfahren, namentlich ist der Gedankengehalt von 'Ideal und Leben' durch Grosse[1]) in eingehender Weise dargelegt worden. Was den Verfasser hier

---

[1]) Das Ideal und das Leben von Schiller. Zum Schulgebrauch erklärt von Emil Grosse. Berlin. Weidmann. 1886.

zu den folgenden Ausführungen veranlaſst, ist hauptsächlich der Wunsch zu zeigen, wie auch diese Gedichte sich nach einheitlichen Gesichtspunkten gruppieren und in einer stetigen Gedankenfolge im Unterrichte der Prima behandeln lassen

I

Wir ziehen von den Gedichten der zweiten Periode die Resignation heran (der 'Kampf' läſst von des Dichters Läuterung, und nur diese kann für die Schule in Betracht kommen, noch nichts spüren) Die in ihr herrschende Stimmung der schmerzvollen Entsagung ist durch Vorlesen des Gedichtes seitens des Lehrers deutlich zu machen und so das Verständnis anzubahnen Der Dichter weiſs nichts, hat nichts erfahren von dem Lebensglück, auf welches doch auch er Anspruch machen zu können glaubt. Er hat mit dem Leben abgeschlossen und schaut sich an der Ewigkeit Schwelle versetzt. Mit herzbewegender Klage, über dem Anspruch auf Ersatz im Jenseits für sein freudloses Leben tritt er vor die ewige 'Richterin', die 'Vergelterin' alles, was den Menschen zu beglücken vermag, seine Jugend und seine Liebe hat er der 'Weisung auf das andere Leben' geopfert, unbeirrt durch das Geschrei der 'Spötter', der Materialisten und Atheisten, dem eigenen Augenschein zum Trotz hat er gehofft auf den Lohn im Jenseits Da muſs er hören, daſs ihm kein Lohn zu teil wird, er gelangt zu der Erkenntnis, daſs den Menschenkindern zwei Blumen blühen, von denen sie nur die eine pflücken können, die Blume der 'Hoffnung' und die des 'Genusses' Die Lehre, welche er empfängt, lautet: Genieſse, wer nicht glauben kann, d. h. wer sich nicht zu erheben vermag zu einem den höchsten Zielen geweihten Leben, wer nicht die Kraft in sich findet nach den idealen Gütern des Guten, Schönen und Wahren zu streben, der suche sein Lebensglück in den Freuden und Genüssen dieser Welt; dagegen wer glauben kann, entbehre, d h. wer in jener idealen Welt leben will, der mache nicht auch Anspruch auf Sinnenglück und den Besitz der materiellen Güter Sie fordere er auch nicht als Lohn für seine Tugend, denn diese 'war ein zugewogenes Glück' So 'ist die Weltgeschichte das Weltgericht', beide, der Genuſsmensch und der dem Ideal lebende, sie haben mit ihrem Leben ihren Lohn, ihr Gericht dahin 'Was man von der Minute ausgeschlagen, bringt keine Ewigkeit zurück'

Wonach das Herz des Dichters verlangte, das ist die Glückseligkeit ('Arkadien'), und er verstand unter diesem Glück den Besitz und den Genuſs irdischer Güter Diesem äuſseren Glück steht, wie der Dichter jetzt erkennt, ein anderes, inneres Glück gegenüber, welches aus dem Streben nach dem Guten, der Hingabe an das Schöne und Wahre dem Menschen erblüht. Das Gute, das Wahre und das Schöne sind, im Gegensatz zu jenen irdischen Gütern, Begriffe, die der menschliche Geist bildet, sie sind nur als Ideen, nicht sowohl auſser uns als in uns, vorhanden Wer ihnen lebt, ist ein Idealist, wer dagegen nach den realen Gütern der Erde trachtet, ein Realist. Wie nun der Dichter erfährt (natürlich ist an innere Erfahrungen zu denken), ist derjenige

Idealismus ein verschwommener und unklarer, der sein Glück nicht in sich selber findet, der zugleich auf irdischen Besitz und Genuſs, auf Sinnenglück hofft. Die Tugend findet ihren Lohn in sich selber, nicht in äuſserer Anerkennung und äuſserem Lohne. So ist die Resignation ein Denkmal der beginnenden Läuterung des Dichters. Er macht sich frei von dem mit grobsinnlichen Vorstellungen und Hoffnungen gemischten Idealismus und erhebt sich zu der Höhe der Weltanschauung, welche auf materielle Güter Verzicht leistet und den Menschen sein volles Genügen in der reinen Hingabe an die höchsten Ideen finden läſst. — Übrigens braucht man aus dem Gedicht nicht die Leugnung eines Lebens nach dem Tode im Jenseits und eines Weltgerichts in der Ewigkeit herauszulesen; die Einkleidung des Gedankens der Bekehrung und Läuterung des Dichters ist eine poetische. Will man dennoch die Beziehungen auf das Jenseits im eigentlichen Sinne verstehen, so wird man auf spätere Gedichte verweisen, in welchen Schiller den Glauben an die persönliche Unsterblichkeit geradezu fordert.

Schon hier können wir vergleichsweise diejenige dramatische Dichtung heranziehen, welche die Tragik des Idealisten, der in seiner das Leben verkennenden Phantasterei auf die höchsten realen Güter, welche die Welt zu bieten vermag, Anspruch erhebt, zum Gegenstand hat, Goethes Tasso. Bezüglich der Lösung, welche die Resignation für den Zwiespalt im Herzen des jungen Dichters darbietet, wäre auf Goethes 'Grenzen der Menschheit' zu verweisen.

Ein unklarer, phantastischer Idealismus ist es auch, auf welchen der Dichter in dem Gedicht Die Ideale zurückblickt. Wenn der Jüngling überhaupt der Phantasie einen weiteren Spielraum und einen stärkeren Einfluſs auf sein Denken einräumt, da die mangelnde Lebenserfahrung ihm die Schranken, welche die Wirklichkeit seinen Hoffnungen und Lebensplänen entgegenstellt, nicht zum Bewuſstsein bringt, so gilt das ganz besonders von dem ideal gerichteten Jünglinge. 'Eng ist die Welt und das Gehirn ist weit'. 'Leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoſsen sich die Sachen' (Wall. Tod II 2) läſst Schiller den Realisten Wallenstein zu dem jugendlichen Idealisten Max sprechen. Dem Drange, die Vorstellungen von der vollkommenen Welt, wie sie des Jünglings Phantasie sich ausmalt, zu verwirklichen, tritt die rauhe Wirklichkeit feindlich und hindernd entgegen. Ja, je mehr der Idealist an Erfahrungen reift, um so reicher wird er auch an Enttäuschungen, sein Glaube an die Herrschaft der Ideale im Leben der Menschen wird immer schwankender, tiefer Schmerz, ja Erbitterung erfüllen da wohl die Seele des einst so glaubensstarken und hoffnungsfreudigen Jünglings. Wohl ihm, wenn er dann nicht Schiffbruch leidet und dem Herzen nicht jeder Trost und Halt verloren geht! Nach diesen kurzen einführenden Vorbemerkungen treten wir an das Gedicht selber heran.

'Des Lebens goldene Zeit', wie sie die Phantasie des idealistischen Jünglings sich geschaffen hat, sie ist dem Dichter unwiederbringlich dahin. Die 'heitern Sonnen', seine Ideale, der 'Glaube an süſse Wesen, die sein Traum gebar', sind ein Raub der rauhen Wirklichkeit geworden. Welcher Art sind

nun diese Ideale, diese Bilder der Vollkommenheit, wie sie in dem Herzen des Jünglings Gestalt gewonnen hatten? Strophe 3 und 4 nennen zunächst die phantasievolle Betrachtung des Naturlebens, wie sie derselbe Dichter in den 'Göttern Griechenlands' als die Weltanschauung eines längst dahingegangenen Zeitalters so ergreifend besingt, Strophe 5 den mächtigen Drang, seiner reichen Innenwelt in großen Thaten und Schöpfungen äußerlich Gestalt zu leihen. Und wie wenig ist in Erfüllung gegangen! Die kühnsten Entwürfe, die ausschweifendsten Hoffnungen hegte die Seele des Jünglings, Hoffnungen auch auf recht reale Güter. Denn neben der Wahrheit nennt das Gedicht in Strophe 7 die Liebe, das Glück, den Ruhm. Nichts von alledem hat sich dem Manne erfüllt. Wie er mit seinem Glauben an den Sieg der Wahrheit, an die Möglichkeit ihrer Erkenntnis in einem unheilvollen Irrtum war, so ist der Liebe kurzer Lenz nur zu schnell dahingeflogen, das Glück leichtfüßig entflohen, des Ruhmes heilige Kränze sah er auf gemeiner Stirn entweiht. So ist der 'schöne Glaube' des Jünglings zu nichte geworden, der Idealismus, welcher einer nicht durch die Schranken der Wirklichkeit gehemmten Phantasie entsprang, welcher sich mit dem Verlangen nach materiellen Gütern verknüpfte, hat sich als unwahr erwiesen. Doch der Dichter ist weit davon entfernt, in unfruchtbarem Klagen um das Scheitern dieser seiner Ideale zu verharren, er hat für seinen Verlust einen Ersatz gefunden, einen doppelten. Es ist einmal 'der Freundschaft leise, zarte Hand', die ihm über die Schwere des Lebens hebend, tröstend hinweg hilft, und dann die 'Beschäftigung, die nie ermattet', die dichterische Lebensarbeit, welche 'zu dem Bau der Ewigkeit zwar Sandkorn nur für Sandkorn reiht, doch von der großen Schuld der Zeiten Minuten, Tage, Jahre streicht'. So sind für den Dichter die Freundschaft, unter der doch wohl auch die treue Gattenliebe zu verstehen ist, und die ruhig schaffende Geistesarbeit der Balsam geworden, der die Wunden, welche das Leben ihm gerissen, zu lindern und zu heilen vermag.

Auch bei der Besprechung der 'Ideale' werden wir auf Goethes Tasso verweisen, wo in ganz gleicher Art dem einem schwärmerischen und phantastischen Idealismus huldigenden und an ihm Schiffbruch leidenden Dichter Genesung in Aussicht gestellt wird an der starken Hand des Freundes und durch seine Kunst. Freilich ist die unserem Gedicht zu Grunde liegende Stimmung an Bewegtheit mit der im Tasso herrschenden nicht zu vergleichen: dort ein Drama, welches 'der Seele Sturm' uns vor Augen führt, hier der bereits zu innerer Ruhe gelangte Dichter, der nur wehmutsvoll klagend des Verlustes seiner Jugendideale gedenkt und uns 'in dem Gefühl ruhiger Beschränkung' entläßt.

Wir behandeln in diesem Zusammenhange noch einige kleinere Gedichte der Schillerschen Ideenlyrik, die 'Worte des Wahns', die 'Worte des Glaubens' und die 'Hoffnung'.

Daß es verfehlte Ideale, Wahngebilde waren, denen die Seele des Jünglings sich hingab, hat der gereifte Dichter am deutlichsten ausgesprochen in den Worten des Wahns. Eitle Worte sind es, belehrt er uns hier, die man

'im Munde der Guten und Besten hört', ja dem Menschen ist 'des Lebens Frucht verscherzt', so lange er diese 'Schatten zu haschen sucht', nämlich einmal den Glauben an die goldene Zeit, da das Gute, das Rechte siegen werde. Der Dichter verurteilt also das Verlangen des Jünglings nach Verwirklichung seines Ideals von dem Siege des Guten hienieden, er weifs es jetzt, dafs 'das Rechte, das Gute ewig Streit führt' und dafs der Feind ihm nie erliegen wird. Aufserlich wird man des Bösen nie Herr zu werden vermögen, seine Herrschaft auf Erden ist nicht zu brechen, wohl aber kann man es 'in den Lüften frei ersticken', d. h. in sich selber, in der eigenen Seele überwinden. Auch der Traum von 'dem Glück, das dem Edlen sich vereinigen müsse', ist nichts als ein Wahn. Schon Wallenstein hat es Max gesagt 'Dem bösen Geist gehört die Erde, nicht dem guten'; so werden auch ihre Güter dem Bösen, nicht dem Guten zu teil; dieser bleibt ewig ein Fremdling hienieden, 'er suchet ein unvergänglich Haus'. Und endlich, hatte der jugendliche Idealist geglaubt und verlangt, dafs des Wissens Durst gestillt werde, jetzt weifs er, dafs die Wahrheit dem irdischen Verstande nie erscheinen, dafs ihren Schleier keine sterbliche Hand heben wird, der Geist läfst sich in keine Formel bannen.

So hat sich der Dichter, wie wir sahen durch schwere innere Kampfe, zum Verzicht auf die falschen Ideale seiner Jugend durchgerungen, aber damit zum Verzicht auf die Ideale überhaupt? Mit nichten: wenn die Seele sich auch dem 'Wahn' entreifsen soll, so soll sie doch den 'himmlischen Glauben' bewahren. Das Gute, das Schöne, das Wahre — so hören wir in den Worten des Glaubens — sie sind wirklich, freilich nicht 'da draufsen', sondern in dir selbst, sie sind als Ideen des menschlichen Geistes wirklich, und durch ernstes Ringen vermögen wir diese Ideale je länger je mehr zu ergreifen. Es sind Vernunftbegriffe, Postulate der praktischen Vernunft (Kant), deren Berechtigung der Dichter vorführt. Nicht von aufsen her kennen wir sie, aber unser Herz giebt uns untrügliche Kunde von ihnen, ja ihre Anerkennung, der Glaube an sie macht erst den Wert des Menschen aus. Diese Ideen, die der Dichter zu Idealen gestaltet, sind die Freiheit des Willens, die Tugend, Gott. Mag auch der Mifsbrauch, den der rasende Pöbel mit der 'Freiheit' treibt, uns in dem Glauben an die menschliche Willensfreiheit irre machen wollen, dennoch ist die Freiheit des Willens das herrlichste Vorrecht des Menschen. Ebensowenig ist die Tugend ein leerer Schall: irrt und strauchelt auch der Mensch, so vermag er doch ihr nachzustreben, auch der Mensch ohne intellektuelle Bildung in der Einfalt seines kindlichen Gemüts. Endlich ist ein Wort des Glaubens, nicht des Wahnes Gott, der heilige Wille, das hoch über die menschlichen Schranken von Zeit und Raum erhabene höchste Wesen.

Dafs wir 'frei geschaffen, frei' sind, dafs die Tugend kein leerer Schall ist und dafs ein Gott ist, davon giebt uns unser Inneres in Vernunft und Gewissen unumstöfsliche Gewifsheit. Dafs wir auch eine höhere Bestimmung zu erfüllen haben, als uns die mangelhafte Wirklichkeit glauben machen möchte, dafs wir zu etwas Besserem geboren sind, spricht das kleine Gedicht Hoffnung aus. Die Thatsache, dafs die Hoffnung den Menschen vom Kindesalter an bis

zum Tode nie verläßt, ist dem Dichter ein innerer Beweis dafür, daß es 'kein leerer, schmeichelnder Wahn' ist, wenn wir glauben 'zu was Besserm geboren' zu sein. Die Vernunft fordert die höhere Bestimmung des Menschen und des Menschengeschlechts, und 'was die innere Stimme spricht, das täuscht die hoffende Seele nicht.'

II.

Hat sich dem Dichter so das Verkehrte seiner Jünglingsideale ergeben, so ist darum in seiner Brust der Widerspruch von Ideal und Wirklichkeit keineswegs verstummt. Nur haben sich mit der zunehmenden Reife des auf der Höhe des Lebens wandelnden Dichtergeistes die Ideale selber gewandelt. Befreit von den phantastischen und materiellen Erwartungen und Hoffnungen, erscheint sein Idealismus jetzt als die ausgereifte Weltanschauung des die Sehnsucht nach den höchsten Gütern in sich tragenden Dichters. In dem Ringen und Hasten des Erdenlebens sehnt sein Herz sich nach Ruhe, in dem Bewußtsein seiner sittlichen Unzulänglichkeit nach Vollkommenheit, in den inneren Kämpfen, die auch ihm nicht erspart bleiben, nach Frieden. Und dieses heiße Verlangen findet seinen Ausdruck in tiefergreifender Klage um die Unerreichbarkeit des Ideals. Von den beiden Gedichten, welche diesen Ton der schmerzvollen Sehnsucht uns besonders verständlich anschlagen, fassen wir zuerst ins Auge die Sehnsucht. Den Dichter verlangt es aus 'dieses Thales Gründen, die der kalte Nebel drückt', hin nach den 'schönen Hügeln, ewig jung und ewig grün', aus der auf dem Idealisten schwer lastenden Wirklichkeit, aus dem Leben mit all seinen Kämpfen, Nöten und Irrungen in eine Welt, wo kein Zwiespalt mehr herrscht, wo Friede und Harmonie an seine Stelle treten. 'Hätt' ich Schwingen, hätt' ich Flügel, nach den Hügeln zög' ich hin!' So sehnt er sich mit der ganzen Kraft seiner Seele in jenes Land, welches in der nun folgenden Strophe farbenreich ausgemalt wird als ein Land der Glückseligkeit, doch im Sinne der Vollkommenheit. Aber ihm 'wehrt des Stromes Toben, der ergrimmt dazwischen braust, seine Wellen sind gehoben, daß die Seele ihm ergraust.' Mit diesen Worten kann nur die ängstigende Macht der Begierden, die Sinnlichkeit, welche uns zu jenem Seelenfrieden nicht gelangen läßt, gemeint sein. Freilich der Nachen, der über den Strom führt, ist da, aber es fehlt der Fährmann. Darum 'frisch hinein und ohne Wanken! Du mußt glauben, du mußt wagen, denn die Götter leihn kein Pfand, nur ein Wunder kann dich tragen in das schöne Wunderland.' Wir können uns, will der Dichter sagen, dem Ideal nur nähern, wenn wir unbeirrt um die Angst des Irdischen uns ihm in fröhlichem Glauben hingeben, wenn wir mit dem ganzen Ernst der hoffenden und glaubenden Seele ihm nachstreben. So allein wird der beklagenswerte Zwiespalt von Wirklichkeit und Ideal ausgefüllt und überwunden.

Und doch wie schwer ist dieser Glaube, wie bemächtigt sich auch des Idealisten immer wieder der Kleinglaube, der verzagen möchte! Diesen Gedanken spricht das Gedicht Der Pilgrim aus. Unter dem Bilde des Pilgrims, der, 'einem dunklen Glaubenswort' vertrauend, in seines 'Lebens Lenze' all

sein Erbteil fröhlich glaubend dahingegeben hat und der 'goldenen Pforte', wo 'das Irdische himmlisch, unvergänglich' sein werde, zugewandert ist, dem aber auf seinem Wege immer neue Hindernisse sich entgegentürmten, so daß er trotz redlichsten und heißesten Bemühens nicht ans Ziel zu gelangen vermag, will der Dichter sein Streben nach dem Ideal verstanden wissen, sein Ringen nach innerer Ruhe und dem Frieden seines Herzens. Wenn der Pilgrim sich 'eines Stroms Gestaden, der nach Norden floß', vergebens anvertraut, so versteht man darunter die Philosophie, deren Studium dem Dichter die gehoffte Wahrheit und den ersehnten Frieden nicht gebracht hat. Es endet das Gedicht in der Klage 'Ach kein Steg will dahin führen, ach der Himmel über mir will die Erde nie berühren, und das Dort ist niemals hier!'

So scheint der Zwiespalt zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal unüberbrückbar, das heiße Sehnen des Dichters unstillbar Und doch — unser Dichter kennt einen Weg, auf welchem er sich des Ideals bemächtigen kann, er kennt eine ideale Welt, in die er eintreten kann, um allen Zwiespalt in seinem Innern zu tilgen, allen Kampf und Unfrieden in Ruhe und Frieden zu wandeln es ist seine Kunst. Die Dichtkunst ist es freilich nur als das Reich des Idealen, wie sie Schiller versteht, als die Kunst, welche die Natur und die Wirklichkeit zum Ideal erhebt, das Sinnliche idealisiert. Da ich über die schulmäßige Behandlung des künstlerischen Idealisierungsprozesses mich an anderer Stelle[1] ausgelassen habe, so kann ich mich hier ohne Eingehen auf denselben den lyrischen Dichtungen Schillers, welche das Leben im Ideal verherrlichen, zuwenden

Da wird hauptsächlich 'das Ideal und das Leben' in Betracht kommen, doch lassen sich in die Erklärung dieses Gedichts manche von den kleineren erläuternd und ergänzend einfügen Einige von ihnen wollen wir zur Einführung voranschicken Dazu wählen wir an erster Stelle die **Macht des Gesanges** Der Dichter beginnt mit dem gewaltigen Naturbilde des durch Regengüsse über seine Ufer angeschwollenen und nun alles verwüstenden und verheerenden Bergstromes Wie man von ihm nur die grausenerregenden Wirkungen gewahr wird, nicht aber die Quellen, aus denen er seine Gewalt gewonnen hat, anzugeben vermöchte, so empfindet man die Macht des Gesanges, ohne doch sie erklären zu können Mit den Schicksalsmächten verbündet, weil Menschenleben und Menschenschicksal schöpferisch gestaltend, übt die Dichtkunst unwiderstehliche Gewalt auf den Menschen, alle menschlichen Gefühle, vom grausigen Erstarren bis zum himmlischen Entzücken weiß der Dichter in den Herzen zu erregen. Dem Eingreifen des Schicksals selbst ins Menschenleben vergleichlich, vor dem kein 'Werk der Lüge' zu bestehen vermag, entrückt die Kunst den Menschen dem nichtigen Getöse, allem Irdischen, er tritt 'in heilige Gewalt', ist 'den hohen Göttern eigen' Indem wir die 5 Strophe, die wir in anderem Zusammenhange behandelt haben (vgl S 109), beiseite lassen, stellen wir hier noch fest, daß die in diesem Gedicht dar-

[1]) Neue Jahrb f Phil u Päd II 1895 S 528

gestellte Wirkung des Gesanges zwar in erster Linie von der Tragödie, der vollkommensten Gattung der Poesie, gilt, aber doch auch für die Dichtkunst überhaupt in Anspruch zu nehmen ist

Ist so der Mensch, wenn er die Macht des Gesanges erfährt, 'den hohen Göttern eigen', kann ihm dann 'nichts Irdisches sich nahen', erhebt uns die Dichtkunst über die Schranken der Wirklichkeit und versetzt sie uns in eine 'andere Welt', wie es auch in dem Mädchen aus der Fremde heifst, dafs ihre Gaben 'auf einer andern Flur, in einem andern Sonnenlichte, in einer glücklichern Natur gereift' sind, so weilt auch der Dichter nicht in dieser Wirklichkeit, sondern im 'Lande der Träume', 'sein Auge hängt an Gottes Angesicht', 'an seines Himmels Harmonie sein Ohr', von dessen 'Lichte berauscht er das Irdische verlor' So lebt er, führt Schiller in der Teilung der Erde aus, in Gottes Himmel.

Diesen Gedanken, dafs die Dichtkunst uns über die Welt der Wirklichkeit mit ihren Sorgen und ihren Kämpfen, ihren Schrecken und ihren Leiden erhebt und uns eingehen läfst in eine andere Welt, in der wir uns gottverwandt fühlen und alle Zweifel, alle Angst aufgelöst erscheinen in beseligende Harmonie, behandelt Das Ideal und das Leben in einer Reihe von prächtigen Bildern

Dafs nur in der Gottheit 'Sinnenglück und Seelenfrieden' zu ewiger Harmonie verbunden sind, dem Menschen dagegen, gemäfs seiner Doppelnatur als eines sinnlich-vernünftigen Wesens, nur die bange Wahl bleibt zwischen beiden, zwischen äufserem und innerem Glück, dafs er eins nur auf Kosten des anderen erkaufen kann, ist die traurige Wahrheit, welche die Eingangsstrophe ausspricht Und doch können wir, fährt der Dichter fort, schon auf Erden, in 'des Todes Reichen frei' sein und 'den Göttern gleichen' Es giebt auch für den Menschen die Möglichkeit, Sinnenglück und Seelenfrieden in sich zu vereinigen, nämlich wenn er sich frei macht von der Begierde und am Scheine sich genügen läfst — anders als die Persephone des Mythus —, wenn er sich zuwendet dem Reiche des Schönen, des 'uninteressierten Interesses' Denn, sagt Strophe 3, während unser Leben allerdings den Schicksalsmächten unterthan ist, können wir uns, um frei zu sein, dahin flüchten, wo 'göttlich unter Göttern die Gestalt wandelt', nämlich in das Reich der Ideale der gottentstammenden Kunst, in das Reich des Schönen Hier können wir, 'hoch auf den Flügeln der Gestalt, des Ideals schwebend', 'die Angst des Irdischen von uns werfen' Hier ist — Strophe 4 — das Reich der Vollendung, im Ideal 'schwebt der Menschheit Götterbild', 'von allen Erdenmalen frei', wie die Gestalten dereinst wandeln in der Vollendung des Jenseits oder wie sie nach platonischem Bilde im 'himmlischen Gefilde glänzend standen', ehe sie noch eintraten in des Körpers 'Sarkophag' Doch — lehrt uns Strophe 5 — nicht auf immer können wir in diesem Reiche des Ideals weilen, das läfst das Leben mit seinen Sorgen und Kämpfen nicht zu, nur um uns vom Kampfe zu erholen und um neue Kräfte für ihn zu sammeln, sollen wir uns flüchten auf 'der Schönheit Hügel' — auf die 'Hügel ewig jung und ewig grün', die der Dichter in der

'Sehnsucht' nicht erreichen zu können klagt —, wo das Ziel als erflogen zu schauen ist.

Soweit reicht die Einleitung des Gedichtes, die Einführung des Gedankens, dafs wir aus dem 'Leben' zum 'Ideal' gelangen können, dafs wir uns frei machen können von der Angst des Irdischen und schon auf Erden himmlisches Glück genießen können. Die Hauptgedanken des Themas werden nun in vier Strophenpaaren entwickelt, von denen immer die erste das Leben mit seinen Ängsten, die zweite das beseligende Ideal darstellt. — Im Leben, lehrt das 1. Strophenpaar, herrscht Streit und Kampf, da heifst es alle Kraft anspannen, um zu siegen, im Reiche des Ideals dagegen ist aller Kampf aufgelöst in den Sieg, die Gebilde der Kunst beglücken uns durch ihre göttliche Harmonie, die Begierde schweigt in 'der Schönheit stillen Schattenlanden', wunschlos lassen wir die Gebilde der Schönheit auf uns wirken, hier vermag 'sich das rohe Leben nicht heranzudrängen' ('An Goethe, als er den Mahomet von Voltaire auf die Bühne brachte'). Wohl kostet es — 2. Strophenpaar — harte Mühe und ernste Arbeit, wenn der Künstler mit dem Stoffe ringt, wenn der 'Gedanke' sich das 'Element' unterwirft, auch der Genius schafft sein Kunstwerk, der Gelehrte sein Werk der Wissenschaft nur unter Anspannung alles Fleifses, 'langsam in dem Lauf der Horen' ('Die Gunst des Augenblicks') füget sich der Stein zum Stein'; aber 'schnell, wie es der Geist geboren, will das Werk empfunden sein', geben wir uns dem ästhetischen Genusse hin, 'dringen wir his in der Schönheit Sphäre', so steht 'leicht, wie aus dem Nichts gesprungen', das Kunstgebilde vor unserem entzückten Blick, nichts mehr ist da zu merken von der mühevollen Arbeit des Künstlers, der es geschaffen hat, nur 'des Sieges hohe Sicherheit' erfüllt unser Herz. Aber auch, zeigt das 3. Strophenpaar, 'wenn unsere Schuld uns schreckt, wenn wir angsterfüllt bedenken, wie weit wir zurückbleiben hinter dem, was das Sittengesetz von uns fordert, können wir Rettung finden im Reich des Ideals. Hier ist der 'grauenvolle Schlund' — der den Dichter im 'Pilgrim' schreckt — überbrückt, hier geht das Gefühl der Unfreiheit in das der Freiheit über, hier 'ist die Furchterscheinung entflohen'. Geben wir uns der Einwirkung der Kunst hin, so erfüllt unsere Seele ganz der Gedanke ihrer Gottesverwandtschaft, wir fühlen uns emporgezogen zur Gottheit, und indem wir sie 'in unseren Willen auf nehmen', 'steigt sie von ihrem Weltenthron', des Gesetzes Fessel empfindet nur der 'Sklavensinn', der sich ihm zu entziehen strebt, wer dagegen freie Neigung dem Gesetz entgegen bringt, für den verliert es seine dräuende Majestät. Ein 4. Strophenpaar endlich stellt den Leiden des Diesseits die Versöhnung mit dem Menschenleide im Gebiete der Kunst gegenüber. Im Menschenleben sind wir wehrlos dem 'trüben Sturm des Jammers' preisgegeben, einen Laokoon, der das Furchtbarste zu erleiden hat, können wir nur bejammern und beklagen, das Mitleid, 'heilig', weil es Bande zwischen den Menschen schlingt und so der Kultur dient, hebt das ruhige Bewufstsein der unerschütterlichen Würde des freien Geistes, das 'Unsterbliche' in uns auf. Doch diese niederschmetternde Wirkung des menschlichen Leidens schwindet, sobald es

durch die Kunst verklärt wir. Die Kunst, die heiter ist, mag auch das Leben noch so ernst sein (Prolog zu Wallenstein, Schlufs), läfst den Schmerz in uns nicht aufkommen, da sie — hier kommt besonders die Tragödie in Betracht —, auch wenn sie den Helden zu zerschmettern scheint, uns doch erhebt. Diese erhebende Wirkung des Tragischen geht aus von dem Siege, den der Held selbst im Untergange noch, sei es über sich selbst, sei es über die Gegenmächte, die ihn äufserlich gestürzt haben, erringt; als Beispiel hierfür mag der König Ödipus des Sophokles dienen. Das aus Mitleid und Erhebung gemischte Gefühl, welches die Tragödie erzeugt, ist die Wehmut, durch deren 'düstern Schleier der Ruhe heitres Blau schimmert'.

In den beiden erhabenen Bildern des im Kampf des Lebens ringenden und des zur Seligkeit des Olymp hinaufgehobenen Herkules fafst der Schlufs den Gedanken des Lebens mit seinen Mühen und Kämpfen und des beseligenden Ideals zusammen. Das Reich der Kunst verklärt unser Leben und läfst uns schon hienieden die Seligkeit geistiger Freiheit kosten.

So sind wir am Ende der Reihe von Gedichten, welche wir als ideale Lyrik zusammenfassen, angelangt. Wir sind uns bei ihrer Behandlung wohl bewufst gewesen, dafs wir weder alle Gedichte Schillers, die auf das Ideal und die Ideale Bezug haben, berücksichtigt haben, noch dafs die besprochenen selbst ihrem reichen Inhalt nach erschöpft wären. Vollständigkeit war auch nicht unsere Absicht, vielmehr kam es uns darauf an, zwischen den einzelnen, scheinbar so weit voneinander abliegenden Dichtungen innere Beziehungen, einen Zusammenhang herzustellen und die ganze Reihe der Gedichte von der 'Resignation' bis auf 'Ideal und Leben' herab zu einer einheitlich geschlossenen Gruppe zusammenzufassen. Denn dem Unterricht mufs daran gelegen sein, dafs die einzelnen lyrischen Gedichte nicht vereinzelt für sich stehen; soll ihre Behandlung recht wirksam sein, so müssen sie zu gröfseren Gedankenstoffen verknüpft werden, Beziehung auf bedeutsame Mittelpunkte gewinnen. Und es ist zu fordern, dafs ein solcher Mittelpunkt ebensowohl in dem Subjekt des Dichters wie in dem objektiven Stoffe gefunden werde, und dafs dem letzteren eine gewisse Wichtigkeit an sich wie auch vor allem für das Geistes- und Gemütsleben des Schülers eigen sei. Nun wird man gegen unsere Gruppierung der ausgewählten und als ideale Lyrik zusammengefafsten Stücke vielleicht im einzelnen Bedenken hegen können, und es ist beispielsweise einzuräumen, dafs 'Das Ideal und das Leben' sich passend auch mit anderen, dem rein ästhetischen Gedankenkreise des Dichters angehörigen Gedichten im Unterricht verknüpfen läfst, doch wird man zugestehen müssen, dafs die vorhin an die didaktische Behandlung der Schillerschen Gedichte gestellten Forderungen in der von uns vorgeschlagenen Zusammenstellung erfüllt sind. Ohne uns ängstlich an die Zeitfolge der einzelnen Gedichte zu binden (gerade einem Dichter gegenüber sind derartige Anachronismen ja am ehesten gestattet), haben wir in ihnen doch 'Konfessionen eines Idealisten' zusammengestellt, welche die innere Entwicklung Schillers von der Zeit der Jugend bis zu seiner vollen Reife zum

Ausdruck bringen. Ein in wesentlichen Zügen falsches Bild von ihr wird unsere Behandlung der idealen Lyrik des Dichters nicht ergeben haben. Die Bedeutsamkeit dieses Stoffes aber, zumal für das suchende und dem Ideal zustrebende Jünglingsgemüt, bedarf nicht erst des Beweises. Es wäre vielmehr schwer, gerade für diese Altersstufe eine gesündere Kost zu finden. Dafs übrigens das Ausmünden von Schillers Idealismus in seine begeisterte Auffassung von der Bedeutung der Dichtkunst für die Kultur des Menschengeschlechts wie für die inneren Bedürfnisse des einzelnen, dafs diese ästhetische Weltanschauung des Dichters an einer starken Einseitigkeit leidet, wird man dem Schüler etwa in der Weise, wie das von Grosse[1]) geschieht, zeigen und auch aus Schillers innerer Entwickelung wie aus der Eigenart der ganzen Kulturepoche des ausgehenden 18 Jahrhunderts, mit der Goethes und Schillers Namen untrennbar verbunden sind, erklären müssen.

In ähnlicher Weise kann man auch die weder hier noch in der Gruppe der kulturhistorischen Lyrik von uns besprochenen lyrischen Gedichte Schillers, welche sich noch für die Behandlung im Unterricht der Prima eignen, zusammenfassen. Das Gebiet der Ideenlyrik umspannt ja noch andere Stoffe, welche sowohl unter sich verknüpft wie im Zusammenhange mit Prosaschriften Schillers gelesen werden können. Lohnend würde es auch sein, diejenigen Gedichte für sich herauszuheben, welche des Dichters ästhetische Überzeugungen aussprechen. Sie zumal würden in der heutigen, durch die Modernen angerichteten ästhetischen Begriffsverwirrung ein treffliches Bollwerk bilden im Verein mit Lessings kritischen Werken und mit Goethes klassischen Dichtungen. Eine wirksame Unterstützung kann diese Ästhetik unserer grofsen Klassiker noch durch E Geibels didaktische Lyrik, auch wohl durch G. Freytags Technik des Dramas — beides ist der Unterricht in Oberprima in der Lage heranzuziehen — gewinnen.

[1]) a. a. O S 30 ff.

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITTERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

DR. JOHANNES ILBERG UND DR. RICHARD RICHTER

ERSTER JAHRGANG 1898

I. UND II. BANDES 10. HEFT

MIT SECHS ABBILDUNGEN IM TEXT

Ausgegeben am 2 [illegible]

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1898

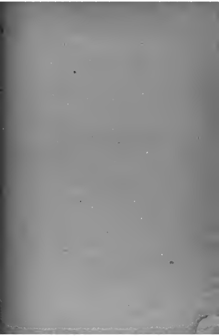
INHALT DES [illegible] HEFTES

[illegible] ABTEILUNG [illegible]

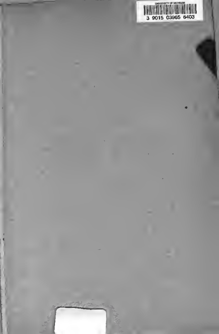
[illegible]

II. ABTEILUNG (3. BAND).

[illegible]






UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 03965 6403

